

آفاق جديدة

جوزيف تاسمان

هسي يوسف (الموسيقى)

هسي يوسف (الموسيقى)

آفاق جديدة في التربية

هسي يوسف (الموسيقى)



هسي يوسف (الموسيقى)

آفاق جديدة

الحسين يوسف اللواتي

متاح للتحميل ضمن مجموعة كبيرة من المطبوعات من صفحة

مكتبتي الخاصة

على موقع ارشيف الانترنت

الرابط

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

آفاق جديدة في التربية

لهسان يوسف اللومبي

جوزيف تاسمان

آفاق جديدة في التربية

لهسان يوسف اللومبي

ترجمة
لجنة من الأساتذة الجامعيين

لهسان يوسف اللومبي

منشورات - طار الآفاق الجديد - بيروت

Experiment at Berkeley by Joseph Tussman

**Experiment at Berkeley
by
Joseph Tussman**

Copyright © 1969 by Oxford University Press, INC.

Abridged from the original book by permission of the author and the publisher.

**Originally published in English in book form by
Oxford University Press, Inc., New York, N.Y., U.S.A.**

کتابخانه یوسف و لایمونی

هاسن إبراهيم اللبني

الاستاذ

إلى استاذي ميكل جون تقديراً لبرنامج التجريبي في بيركلي

متاح للتحميل ضمن مجموعة كبيرة من المطبوعات من صفحة

مكتبتي الخاصة

على موقع ارشيف الانترنت

الرابط

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

هسباؤوسف (اللويسى)

اختبار في بيركلي

في هجومه العنيف على طبيعة التعليم العالي ، يعتمد الدكتور تاسمان على تجاربه الخاصة كمدير للبرنامج الاختباري في جامعة كاليفورنيا - والبرنامج طريق راديكالي جديد لمعالجة مشكلة التعليم في سنتي الدراسة الجامعية الأوليين. وفيما يؤكد بأن العقول ، وكذلك الطلبة ، لا تتحرر بالتخلي عنها ، يطالب الدكتور تاسمان الجامعات بأن تمي مسؤولياتها وتتولى القيام بالتخطيط التربوي. ويقول إن قدرة الجامعة على فهم المجتمع الذي يمدّها بأسباب البقاء ، هي المحك الأساسي لحيوية المجتمع ، فالمجتمع في الجامعة يكافح من أجل بقائه لا من أجل بقاء الناس .



نال جوزيف تاسمان درجة ليسانس في الآداب من جامعة ويسكونسن والماجستير والدكتوراه من جامعة كاليفورنيا في بيركلي حيث كان استاذاً مساعداً للفلسفة ثم أصبح اليوم استاذاً . وقد عمل الاستاذ تاسمان كاستاذ مساعد للفلسفة في جامعتي سيراكيوز ووسليان . وخلال الحرب العالمية الثانية رفع إلى درجة رائد في جيش الولايات المتحدة وخدم في ميادين القتال في الصين وبورما والهند . وقد ألف كتاب ، Obligation and the Body Politic .

هسباؤوسف (اللويسى)

هسباؤوسف (اللويسى)

تمهيد

اعتبر البرنامج التجريبي بمثابة محاولة لتجسيد روح الكلية الاختبارية ومبادئها . وكان لهذه الكلية ، التي أسسها ميكيل جون في جامعة وسكونسن في العشرينات من هذا القرن ، تاريخ مشرق رغم قصره . وعندما كنت طالباً جامعياً في وسكونسن ، في صف ما قبل التخرج ، كانت هذه الكلية بالنسبة لي ذكرى واسطورة ، بل الفردوس المفقود في التربية . ولكم تحسرت لأن هذه الكلية فانتني ، كما ان عشرات السنين من التدريس الجامعي زادوني إيماناً بأنها أوجدت حلاً للمشاكل الرئيسية للتربية الجامعية في مرحلة ما قبل التخرج .

في ربيع عام ١٩٦٤ قدم اقتراح واقعي ، وبدأ البحث فيه في خريف ذلك العام عندما ظهرت حركة حرية القول إلى عالم الوجود . ولقد أيدت هذه المصادفة الافتراض القائل ان البرنامج التجريبي هو وليد الحركة الطلابية ، لكن هذا الوليد لا يشبه والده المزعوم على الإطلاق . وبما لا شك فيه أن قلق الطلاب العميق واستياءهم زعزع رضى الاساتذة والإدارة وجعلهم أكثر تقبلاً لتجديد كاسح . ولولا الإلحاح الذي عم والأزمة التي تفشت لكان عدم التصديق على هذا البرنامج أمراً ممكناً ، أو لكان على الأقل قد تأخر مدة طويلة . وهكذا فإن قلق الطلبة قد أثر في تأسيس البرنامج . على ان روح البرنامج ، بما فيه من تصميم الإدارة المطلوب في منهج الدراسي ، هو غريب كل الغرابة عن روح البرنامج

التي اقترحها الطلبة والتي طالبت باشتراكهم في وضع وتخطيط المواد الدراسية التي يرغبون أو التي تترك لهم ، بطريقة أو أخرى ، مطلق الحرية في تربية أنفسهم .

وخلال السنوات الثلاث التي وضع فيها البرنامج موضع التنفيذ ، اختبر العالم سخط الطلاب الذي انفجر وانتشر انتشار النار في الهشيم ، وعم القلق الجميع وتمنوا لو أنهم يستطيعون له علاجاً ، وتساءلوا : هل ثمة حقوق كان ينبغي أن نعترف بها ؟ هل هناك مطالب شرعية يجب أن تراعى ؟ هل هي زوبعة في فئجان يجب ان نصمد لها ؟ هل لنا ان نستبق الحوادث فنمنع وقوعها ؟ هل يكفي منح حقوق ثانوية أم هل نحن في حاجة إلى اصلاح جوهرى لا يشمل المؤسسة التربوية فحسب بل المجتمع أيضاً ؟ وهل المفاهيم الجامعية المتوارثة منها تكن - لم تعد صالحة ، ولهذا يجب علينا تحويلها لتطابق المفهوم الجديد عن علاقة التفكير بالعمل ، وعلاقة الفهم بالتورط ، وعلاقة الجامعة بالمجتمع ؟

واجه البرنامج التجريبي صعوبات داخلية كبيرة عندما حاول أن يوجد أسلوباً راديكالياً مختلفاً للحياة التربوية . حتى في أحسن الظروف المواتية ليس من السهل تغيير العادات المستحكة . ولكن البرنامج ، خيراً كان أم شراً لا يستطيع أن يحتفظ ببقائه كجزيرة في محيط هادىء . وكانت لنا فكرة تربوية كنا نحاول تطبيقها ، هي خروج أسامي عن التقليد التربوي السائد حتى ان معظم الاثارة والخلاف التربوي الحالي يظهر إزاءها وكأنه سطحي وغير ذي موضوع . ان الجدل حول كيفية تحسين مواد الدراسة يبدو مصطنعاً وبعيداً عن الواقعية حينما تكون مادة الدراسة قد أُلغيت . نحن لا ننكر أن الناس لا يزالون يتعلمون ويعلمون ، ونحن نعطف على هؤلاء ولكن لا يمكننا ان نأخذ خلافاتهم وسياساتهم بعين الاعتبار كما لا نستطيع أن نعتبر إيماءاتهم المشتركة وامتيازاتهم المتعلقة بهذا الموضوع وابتكاراتهم ، ذات أهمية كبيرة . فلم الهياج اذن حول

معارك تربوية واهية الأسس والبنيان ؟ فعندما ينجلي الغبار تتبلور الأشياء وتبدو متشابهة جداً باستثناء تغيير بعض الاسماء ، لتوهم الساذج . فالبرنامج التجريبي يتعمق أكثر من ذلك ويحمل الجدل الحالي يبدو ناقهاً .

وهكذا إذا اعتبرت شروط البرنامج التجريبي خارج موضوع الخلاف ، لأصبحنا بنأى عن هذا الجدل . فاستياء الطالب من تربيته الجامعية واقعي وله ما يبرره ولكن المطالبة باشتراك الطلاب في الادارة انما هي مطالبة مضللة وعقيمة وبدون جدوى ، وهيئة التدريس والإدارة محقة في محاولتهما الاحتفاظ بسلطتهما التربوية ، ولكن ممارستها السلطة - بحكم العادة - في إعطاء مواد التدريس بهذا المستوى الأدنى الضعيف تصبح دعاية مضحكة . فنحن بالنيابة عن الطالب نفترض على ممارسة الإدارة هذه السلطات ، وبالنيابة عن التربية نحن نرفض أن ندعن لمشيئة الطالب أو قوته ، وفي عرف السياسة التربوية نقول ان تحالفاتنا غير مضمونة .

لقد عملنا خلال السنوات الثلاث الماضية بجدية تامة . وكانت الادارة كريمة في مساعدتها إذ لم تفرض علينا أية قيود . ولم نكن بحال من الأحوال بحاجة إلى أن نكيف حكننا التربوي حسب الاحتياجات التربوية المؤسسة أو الادارية أو السياسية المزعومة . ولم يتدخل أحد في عملنا كما أن الطالب بتهذيبه وثقافته كان خير معوان بوجه عام رغم أن مقياس البرنامج وتعقيده كانا يظهرانه للبعض أنه دواء رمزي وليس حلاً قوياً لمشكلة ضخمة . والهيئة التدريسية التي وافقت على البرنامج بشيء من الارتياح كانت متساهلة بل متعاطفة . وقد تلاشى الكثير من معارضتها التي كانت قائمة على فهم مغلوط ، ولم تبق سوى المعارضة القائمة على أساس تفهم تام للوضع ، وهذه هي التي يجب أن يحسب حسابها .

مقدمة

قد يكون حرم الجامعة في العالم الحديث خلفاً للسوق والكاتدرائية والمصنع والمنطقة المالية ، باعتباره مؤسسة اجتماعية مركزية . أما كون هذا الحرم في حالة اضطراب وهياج ، فهذا في الواقع دليل على حيويته . فنحن نحارب من أجل أوضاعه الدستورية ، والرهان في هذا السبيل كبير .

إن الصراع الأم في الحرم الجامعي الحديث ليس هو الصراع الأكثر إثارة ، فهو ليس صراعاً بين الطلبة والادارة ، أو بين هيئة التدريس والإدارة ، أو بين هيئة التدريس والطلبة ، ولكنه صراع دقيق بين الجامعة والكلية . إنه صراع داخلي عجيب بين التجهيز ضمن فئة واحدة من الناس ، وبين غايتين وبين وظيفتين .

فالجامعة هي المجتمع الأكاديمي ، أنشئت لاقتفاء المعرفة ، وهي مقسمة إلى دوائر معروفة وتعمل على كل الجبهات لاكتشاف المجهول ، وكانت إنجازاتها سبباً في تطوير العالم .

إن الجامعة هي مجموعة من الاختصاصيين المدربين تدريباً عالياً يعملون بمهارة ومثابرة وإخلاص ونجاحها لا شك فيه ، غير أنها تدفع ثمن هذا النجاح . والتمن هو التخصص ، وللتخصص جناحان متنافران : العالم الفرد المتخصص الذي قد يجد ، مثل أوديب ، أن ملاحقة المعرفة تعكر صفو البصيرة ، وجماعة العلماء الذين يتكلم كل منهم بلسان فلاقوا مصير بابل .

والرجال الذين تتكوّن منهم الجامعة هم أيضاً الرجال الذين تتكوّن منهم الكلية ، إلا أن كلية الآداب الحرة مشروع آخر ، فهي لا تمتدّي على حدود المعرفة ولا تفسرها ، فهمتها مختلفة ، إنها تفرس التفاهم الإنساني وتعمده ، وغايتها الأساسية هي عقل الإنسان وليس مجموعة العلوم والمعرفة . وأنا واثق من أن هذا هو صلب الموضوع . وآمل أن يكون كلامي واضحاً لأنني أشعر باليأس والقنوط من شرحه ، فالمعرفة متصلة بالفهم ، ولكن الفهم ليس بمادة أخرى يمكن تعلّمها . والحكمة قد تقوّت الحُبير ، وهناك حقى متعلّمون . وقد تبدو هذه المبارات فولكلورية وأقوالاً غامضة مبهمّة ، إلا أنني سأكتفي بها عندهذا الحد موقتاً . فالجامعة للعدد الواقف والمعرفة ، والكلية للوحدة والفهم .

الكلية في تقهقر في كل مكان ، وهي تخوض معركة خاسرة في الدفاع عن النظام القائم ضد الجامعة المنتصرة . والقسم الأعلى من التعلّم الذي تسيطر عليه ميول الدوائر التعلّيمية ، أصبح من حيث الروح منافسة إعدادية في الدراسات العليا ويسير بازدياد نحو الاحتراف . أما القسم الأدنى فهو الوحيد الباقي خارج لواء الدوائر التعلّيمية - إنه منتهك ، مهمل ، مستثمر ، ويساء استعماله . وهنا يتعين على الكلية أن تصمد .

ومجموعة الشخصيات الكاملة من طلبة وهيئة تدريس وإدارة أمر قياسي . ولكن يساء فهمه أحياناً ، ولهذا لا بدّ من إبداء بعض الملاحظات التنبيهية .

أولاً : « الطلبة » ليسوا « علماء » . وهذه ليست شكوى أو قذمر ، بل حقيقة واقعة ، ولا يحوز التنديد بها ، ولا علاقة لها بالذكاء أو القدرة على التعلّم . وطبعاً قد يصبح بعض الطلبة علماء ، كما أن بعضهم قد يصبحون أطباء أسنان . ولكن من الخطأ الاعتقاد بأنه في الإمكان « تدريب العلماء » ، كما يمكن « تدريس الطلبة » . إن طالب الكلية الأميركي هو أميركي عادي ، أحسن السلوك في المدرسة الثانوية ولديه الإمكانيّة للالتحاق بالكلية . وهو في الكلية لأنها المكان الطبيعي له ، لا لأن حياة الإدراك بدأت بالظهور ، أو لأنه يريد أن يصبح

أستاذاً أو لأن حب الاستطلاع هو هوايته المفضلة . ووجوده هناك مهم ، وتربيته مهمة ، ولكن سواء أصبح عالماً أم لا فهذا ليس أمراً مهماً .

ثانياً : بالنسبة لهيئة التدريس ، «العالم» ليس «أستاذاً» و «الأستاذ» ليس «مدرساً» . إن العالم هو رجل في رأسه شيء يرغب في تتبعه بحذق وعزم ، والأستاذ هو مهذب للعقول . وتستعين الجامعة عادة بالعلماء على أمل أن يقوموا بهام المدرسين .

ثالثاً : الإدارة ليست عميلاً بيروقراطياً للطلبات الغريبة عن المجتمع الأكاديمي ، ولكنها بوجه عام هي الوصي الواعي على نزاهة المؤسسة ، تتداول المعارضة ، وترد خطر النفوذ المشوه من الخارج ، وتواجه الميل الشخصي الداخلي بالمطالب الشرعية للمؤسسة ، وهي بوجه عام ، ربما كانت ضعيفة جداً و«فسادها» وسوء استعمالها للمؤسسة هما بلا شك أقل من فساد وسوء استعمال هيئة التدريس والطلبة للمؤسسة .

إن التحسن الجذري في الحياة التربوية داخل الجامعة ليس مسألة تقنية ضيقة . فهو يتضمن إعادة تنظيم القوى التربوية وتوجيهها داخل مؤسسة سبق لأعضائها ومعطياتها أن اشتركت بنشاطات يُعتقد بأنها مهمة ، ولن يسمح أحد الألواح وينظفه لبدء الكتابة عليه من جديد . وسواء أردنا أو لم نرد ، فلن يكون هناك على ما يبدو ، تبديل سريع شامل وضعف ، إذ إن تبديل التربية هو تبديل لسلوك هيئة التدريس . والواقع أن تبدلات ثانوية تحدث دوماً ، فمواد دراسية جديدة تُبتدع ، وبرامج تُعدل وتنظم من جديد ، ومحاضرات تتحسن وتضمحل ، والمطالب تُتبدل ، ولكن المخطط الأساسي يبقى على حاله .

لحسن يوسف (الدويني)

الجزء الأول

متاح للتحميل ضمن مجموعة كبيرة من المطبوعات من صفحة

مكتبتي الخاصة

على موقع ارشيف الانترنت

الرابط

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

على الكلية الأمريكية أن تعيد اكتشاف غايتها الأساسية وأن تلتزم بها من جديد . فلكلية غاية ، وغايتها هذه هي لمصلحتنا جميعاً ، أفراداً وجماعات . إنها لتنمية طاقائنا الفكرية ، وتعميق حساسيتنا وإدراكنا للقضايا الإنسانية الجوهرية ، ولترعى وتقوي الماديات والتصرفات التي تمكن البشر من الاستغناء عن مختلف الصراعات واستبدالها بالمؤسسات والخبرات وروح التعليل المنطقي معاً . والكلية ليست الأداة العمياء الذليلة لتنظييات عابرة ، كما أنها ليست محايدة بين الصواب والخطأ ، بين الحرية والجنون ، أو بين المدنية والفوضى ، إنها تؤيد أبولو وليس ديونيسس .

وعلى الكلية أن تكتشف غايتها من جديد وأن تؤكد وجودها . إنها ليست سوقاً للبضاعة على نحو ما وصلت إليه من التشبيه ، حيث الأساقذة يدللون على بضاعتهم المختلفة في دكاكينها المختلفة ، وحيث الطلبة هم الزبائن يتجولون ويتسكعون في ساحة السوق متفحصين قوائم المشتريات الخاصة . إننا نحب السوق ، فهي تمجبننا كمثل نموذجي ، ومؤسسة اجتماعية تلي رغائب خصوصية . فليكن لنا سوق إذا كان كان لا بد منها ، ولكن علينا ألا نخلط بينها وبين الكلية لأن الرجال الأحرار لا ينتجون في المتاجر .

والكلية ليست مدرسة مهنية . إنها قد تعدد للهن الكبيرة ولكنها لا تدرب عليها . إن لها رسالتها وهي إعدادنا للمضوية الفعالة في المجتمع الديمقراطي وإعدادنا لخدمة مهمتنا السياسية المشتركة بأوسع معانيها .

وتتكون الكلية من هيئة تدريس وطلبة متصلين اتصالاً ملائماً ومشركين في خطة أو برنامج تعليمي . وقد يبدو هذا ثالثاً يتعذر اختزاله ، ولكن هناك بدءاً خارج هذا الثالث أو في البلاد التي لا تؤمن به .

والبدعة « الذاتية » المألوفة تقول شيئاً بهذا المعنى : إن القضية كلها لا تعدو كونها قضية علاقات أو روابط إنسانية بين الأستاذ والطالب في علاقتها كشخصين يخترقان الحواجز المصطنعة للوظائف والسلطات ويشتركان في حوار أطرافه جماعات صغيرة من الأفضل ألا تكون منظمة ، وهذا يعني التخلص من البرنامج الدراسي . وإذا لم تشارك هيئة التدريس في الحوار ، فلا بد من التخلي عن محاولة التسامح بين جيلين أو محاولة التفاهم ، والتشديد على تفاعل الند للند بشكل جماعي ، أي أن « الطلبة يعلمون بعضهم بعضاً » . وهذا معناه التخلص من هيئة التدريس . وفي بعض الحالات يتم التخلص من « الآخرين » أي المجموعة كلها ولا يبقى لنا غير الفرد المنعزل ، يفتش عن ذاته .

هناك بلا شك حالات وبدع أخرى ولكفي ساقولها بكل وضوح بأن الكلية لها هيئة تدريس ولها طلبة (ولو أنه توجد بعض الرؤى الخيالية ...) وان ثمة دائماً برنامج تدريس ولو كنت لا أوكد هذا بحزم . وللطلبة دائماً عمل يترتب عليهم انجازه ، ولكن مجموعة من الدروس المختلفة لا تشكل برنامجاً ، والنقص هنا يبلغ أقصى خطورته في مستوى الفصول الأولية ، ويحتاج إلى علاج قوي .

إن أية محاولة لخلق برنامج أولي متماسك ، تضع جميع المعطيات والمشاريع التربوية في محك التجارب ، وتقرض على هيئة التدريس واجبات تضطرها إلى إعادة درس نظريتها التعليمية وتطبيقها وتجبرها على إعادة النظر في أوضاع الطلبة واحتياجاتهم ، كما تتطلب إعادة درس مفاهيم المنهاج الدراسي . ولو قمنا بإعادة الدرس هذه ، فلربما منحنا التعلم العالي حياة جديدة .

المدرس

إن فن التدريس بمعناه الأوسع هو فن خلق بيئة مع الابقاء عليها ، وخلق بنيان من النشاط يؤدي إلى تطوير العقل تطويراً صحيحاً . والمدرس معلم حي من معالم تلك البيئة ، يمنحها الطاقة ويمدها بأحكامه ، بطرق مختلفة ومواقف متعددة ، ليزيد في النمو والتطور . والتدريس يشبه الاعتناء بالحدائق مع فارق النزوع إلى إلقاء المحاضرات على مسامح البراعم المتفتحة .

والمدرس كفرد ، ينزع إلى اعتبار البيئة التعليمية على نحو ما وجدت عليه - أي أنه يعتبر كينونتها بطبيعة الأشياء ، بالعرف والتقاليد ، أو بقرار إداري - ويختبر نظامها وطواعيته ، ويكتشف نفسه في حدوده بدرجات مختلفة من الشدوذ الفكري ويحتكم إلى السلطة بشأن مواد الدراسة التي تشكل الميدان الذي يمارس فيه فنه ، أي مادته وموضوعه وطلابه . وإذا ما ترك المدرس شأنه ، عمد إلى تطبيق التدريس الجيد « باعطاء دروس جيدة » . فيتقن موضوعاً ويتفهمه تفهماً كاملاً ثم ينمي طريقة تعليمه . ويُعد موضوعاً دراسياً ويسعى لأن يكون مفيداً - فيبقي فيه على عنصر التشويق ، ويحلل ويشرح ويشجع ويصحح . فهو ينمي طاقته ويحاري قدرته على أن يكون محاضراً ، ويعمل على

استنباط طريقة للاستشارة الفردية ، ويتعلم بصبر عجيب كيف يتقبل عيوب الطلبة واستهتارهم وقسوتهم المرضية .

إن التدريس على المستوى الادبي الجامعي يتكيف مع بنیان المادة الدراسية وينمي بعضاً من الخصائص المميزة المتصلة بها . ومن الضروري ذكر الواضح من هذه الخصائص لان الموضوع عام بشكل يجعلنا نعتبر شروط تدريس مادة من المواد كأنها شروط للتدريس بوجه عام .

يجبنا تدريس المادة على تجميعتها إلى وحدات مستقلة نسبياً . وإذا نظرنا إلى المواد الدراسية نظرة أفقية ، أي أنها مؤلفة من عدة مواد ، لتبين لنا أنها غير متصلة بعضها ببعض وإن بينها تنافساً بوجه عام . وهذا يعني أن الطالب يأخذ منها ثلاث مواد أو أربعاً أو حتى خمساً في وقت واحد . وهذه المواد هي عادة في مواضيع مختلفة يدرسها أساتذة مختلفون ، وليست هناك محاولة للدمج أو للتوحيد بين هذه المواد إلا في حالات استثنائية نادرة . وهكذا فإن كل استاذ يعرف أن له حقاً في جزء صغير فقط من وقت الطالب واهتمامه والنتيجة المترتبة على ذلك هي أنه ما من مدرس يكون في وضع يحمله مسؤولاً أو معنياً بشكل فعال عن الوضع التربوي الشامل للطالب ، فالطالب يعرض نفسه على المدرس وكأنه مجموعة أجزاء لا يقوى نظام النصح والارشاد على تجميعها من جديد في قطعة واحدة .

والأسوأ من هذا أن الاستاذ يعرف أن المحافظة واجبة بشكل تنافسي على ذلك الجزء الذي يخصه من الطالب ، فإذا لم يستنفد من الطالب وقتاً كافياً لانصرف إلى مواد الدراسة الأخرى التي تتطلب ذلك الوقت ، وهكذا يصبح من المستحيل تقريباً تحديد خط سير محروس في المادة الواحدة . ويتجه الميل إلى فرض دروس أكثر بكثير من مقدرة الطالب ، مع احتمال عدم إنجازها جميعها ، فيصبح تأثير تراكم تلك الدروس قاسياً على الطالب . وكما لا تقضي عليه تلك

الدروس ، لا بد وأن يتعلم كيف لا يقوم بعمله ، فيضطر إلى اعتماد الخطط الطالبة ، فيتعلم أن يقرأ بسرعة وأن يكتب ويتكلم بشكل مقبول ليس إلا ، ونفسى حياته التربوية سلسلة من الأزمات المصطنعة ، غير أن الخطأ ليس خطأ .

وبشكل هذا التنافس وهذا التجزؤ في المواضيع الدراسية قيوداً على انتباه الطالب لا تخفى على المدرس الحساس ولكنه لا يستطيع الاتيان بعمل إزاءها . ويمكن للمدرس أن يهيئ مادة دراسية متماسكة ، ولكن مجموعة من المواد المتماسكة قد تكون مجرد مجموعة غير متماسكة ، لأن الطالب حق يمسك بخيط عليه أن يتغلى عن خيط آخر ، وقلما يمر بالتجربة التي تعطيه بهجة التركيز في التفكير ، فهو يعيش عيشة الفكر المشعوز .

من حيث المبدأ إن الناحية العمودية من كيان مادة الدراسة تخفف من انفصال أو استقلال المادة الفردية عن غيرها من المواد بتزويدها بسلسلة من التتابع ، كما تعتبر بعض المواد متطلبات أساسية لغيرها . وهكذا ينتقل الطالب في هذا الاتجاه من التمهيدي إلى المتوسط إلى المتقدم وسمح أن بعض سلاسل هذه التتابع واضح - كدراسات اللغات الأجنبية - فإن التتابع لا تكون تطورية في مطلق الأحوال . فقد تكون حركة انتقالية من تقييم تمهيدي تاريخي أو نظامي إلى مادة دراسية أقل تركيزاً . وفي هذه الحالات تصبح المادة التمهيدي غير أساسية في الموضوع . وقد يرغب الطالب في الاتجاه مباشرة نحو المادة الأكثر تخصصاً ، وقد يمنحه الاستاذ بسرور حق الدخول إذا آانس منه ميلاً نحو موضوعه ، وقد يتنازل عن قرار أخذه المادة التمهيدي .

ومع أن التتابع العمودية والدمج والتطور ، هي من مقومات تركيب المادة ، فإنها ليست شاملة أو ذات أهمية كما قد يبدو . وتأتي المواد مجموعة ، مع بعض الاستثناءات ، كالمناقيد وليس كالسلاسل . وتأثير هذا الواقع مهم في تبعة التخطيط التي تعملها هيئة التدريس ، فالسلسلة تحتاج إلى تخطيط أكثر من

المجموعة . كما أن التركيب الداخلي لمادة ما يتأثر بمكان ترتيبه في سلسلة المواد أكثر من موقعه في العنقود المجمع ، فالأول يحتاج إلى تعاون هيئة التدريس ، والآخر يسمح بمزيد من الاستقلال في التعليم . وهيئة التدريس ، كأي جماعة أخرى ، تجد التعاون أمراً صعباً وتفضل الاستقلال . وهكذا ، وفي حالة عدم تساوي القوى ، فإن القانون الطبيعي للكون ، يوجد تعبيراً في قانون المنهاج الدراسي وهو أن « السلاسل تنهزم أمام المناقيد » .

والمهم هو أن مثل هذه المؤسسات القائمة على التسلسل ، على نحو ما هي عليه الآن ، تكون قابلة للتفكك وتأخذ المادة على أنها حجر في بنائها دون أن تسيطر على تنظيمه الداخلي . وتعرف المادة ويميّن مكانها بالاسم أو بالموضوع والرقم . والكلية بعض القوانين بشأن مواد الدراسة ، كما أن هناك بعض السياسات لكل دائرة ، ولكن داخل إطار هذه الشروط المحددة ، يمكن للاستاذ أن يكتيف مادته على النحو الأفضل كما يراه . فيارس فن التدريس في مادة فصل دراسي تشكل $\frac{1}{40}$ من مجموع مواد الطالب الدراسية في الجامعة .

وهكذا فالاستاذ مقيد بالوقت والمكان في العملية التربوية . والطلبة يأتون ويذهبون ، أما هو فيلزم مكانه . ومن المهم أن يخيم الاستياء على المطعم « الكفيتيريا » ، وه المصنع » ، إذا صح هذا المجاز . ومن الواضح أيضاً أن انتقاد نوعية المواد المعطاة أو الدفاع عنها ، أمر خارج عن الموضوع . والصعوبة لا تكمن في نوعية المادة المعينة بل في تركيبها .

وإننا لنجد الكثير من التدريس الجيد حتى ضمن هذه التعديلات . والاساتذة يبذلون عادة كثيراً من التفكير والجهد في تدريس موادهم . غير أن اخلاصهم واجتهادهم لا يقضيان على نظام سخي في أساسه . وقد تقدر لهم جهودهم ، ولكنها قلما تحظى بالتمجيد .

وما يسترعي الانتباه عادة ويعتبر بمثابة « التعليم العظيم » إن هو الا تمثيل رائع وكلمة تمثيل هي الكلمة الصحيحة . فالمدرس العظيم هو في كثير من الأحيان ممثل عظيم على خشبة المسرح . فانه ينطقه السليم ، وسرعة خاطره ، وبلاغته المتعددة الجوانب ، يستحوذ على اهتمام جمهوره وبأسره . إنه يستغل ما لديه من أفكار إلى أقصى حد . ومادته التدريسية هي معرض حسن ، ويمثل الأستاذ في مسرح متملىء بالنظارة . والأستاذ ليس بالضرورة غريب الأطوار ، ولو أنه يوجد نوع مألوف غير متمسك بالعرف الجامعي وهو « الأستاذ الثوري » ، الذي يهاجم زملاءه ونقابته ، ونظامه الدراسي ومؤسسته ومجتمعه . وهو مبتكر فيما يتعلق بالعلامات والامتحانات والبرامج . ومادته تمرين رائع جريء في التعبير عن النفس واطلاق العنان للرغبات . ان النظام لم يقهر الأستاذ . الا ان الأستاذ يخلط بين « الطلبة » و « الجمهور » .

من المعروف أن الجامعة لا تعترف بالتدريس الجامعي الجيد ولا تكافئه عليه بالقدر المناسب ، وتشعر الجامعة بنوع من الذنب تجاه هذا ، وتسمى دائماً للتعويض عن هذا الإهمال . ولكن الفريضة التي تمنحها من منح الأستاذ حق الاستمرار في التدريس أو تعزيز « التدريس الجيد » فقط ، هي فريضة حكيمه على ما أعتقد . فهناك التدريس الصحيح وحق الجيد وغير المنظور من جهة ، وهناك الممثل النجم من جهة أخرى . فالأول لا يستحق المكافأة لأن تدريس المادة جيداً كما اقترحت سابقاً لا يأتي بشمرة ، أما الثاني فإننا نتردد في مكافأته - وان كنا نكافئه على كل حال - لأن هناك ما يجعلنا نحس ، ولو نعمتنا بالفيرة ، بأن فيه شيئاً مريباً ، كما لو كانت لدينا جوائز تمنح للتفوق في السباحة ووجدنا أنفسنا نواجه مرشحين يحاولون من جهة أن يظلوا عائمين على وجه الماء في بئر أو ، من جهة أخرى ، يبدون وكأنهم يسرون على الماء . إن السير على وجه الماء نوع غريب من السباحة ، والانصراف إلى المواد التي تستوقف تحصيل الطالب ، وإعطاء محاضرات باهرة ، شيء فريد في التدريس . وفي كلا الحالين أعتقد أن

المحافاة كافية .

لقد بلغنا أقصى ما يمكن أن توصلنا إليه مادة التدريس ، والقوة المبذولة في تحسين مواد التدريس تعطي أرباحاً ثانوية فقط ، وهي قوة موجهة توجيهياً خاطئاً ، فقد وصلنا إلى النقطة التي إذا أردنا عندها تحسين التربية الجامعية تحسيناً ظاهراً كان علينا أن نخلق بديلاً واقعياً لنظام المواد الدراسية ذاته ، ونحول المادة إلى صورة محيطية في النظام التربوي . إن الوحدة الفعالة الوحيدة في التخطيط التربوي هو البرنامج . وقد أظهر البرنامج التجريبي إنه يمكن اعتماد ذلك حتى في أصعب المراحل ، في مستوى المراحل الأولى .

وإذا كانت آفاق برنامج ما واسعة وأهدافه وافية ، لأمكن إجراء تغيير كبير في أوضاع التدريس وإزالة بعض المشاكل كلياً وتوفير تحديثات جديدة متممة .

أولاً تزول الضغوط الأفقية التنافسية ، ويصبح بالإمكان استيعاب مادة واحدة على الأكثر دون أن يسبب ذلك أي ارتباك (واعتماد أكثر من مادة واحدة قد يفسد كل شيء) ويمكن تركيز الانتباه ، كما يمكن أخذ القرارات إزاء مختلف النشاطات المبذولة في نفس الوقت داخل البرنامج ، على أساس تربوي صرف . ويمكننا تركيز الانتباه كله على حمل منفرد مدة طويلة . والواقع أنه يمكننا توحيد أو تلميق جميع مجالات نشاط الطالب الجامعية : القراءة ، والكتابة ، والمحاضرات ، والمناقشات . ويمكننا كذلك أن نحدد نسبة تقدمنا في إعطاء الدروس وإن نعتمد طريقتنا الخاصة لذلك .

عمودياً ، يبدو الاستمرار مدة سنتين خطة حكيمة . وفي حين أن سنة واحدة أفضل من لا شيء ، إلا أن السنة الثانية هي التي تعطي الثمار وتميز ما بدأه السنة الأولى . ونتائج السنتين المتواصلتين أفضل بكثير من ضمني نتيجة

السنة الواحدة . ومثل هذا الاستمرار يعطي فرصة كافية لتطوير المواضيع المنهجية ولتحقيق التنوع والتوازن ، كما يجعل معالجة تطوير المهارات والطاقات الخاصة أمراً ممكناً ومريحاً وموثوقاً به . ونستطيع مثلاً أن نفكر ببرنامج للكتابة مدته سنتان . وهكذا يصبح التطوير قابلاً للتحقيق ويمكن تدميجه .

والبرنامج ، بخلاف المادة الدراسية ، هو وحدة تربوية عملية . إنه يقدم لنا الطالب برمته لفترة زمنية مهمة ، وهو يرد إلى المدرّس قسطاً خفيفاً من المسؤولية في تربية الطالب - تلك المسؤولية التي يبدو أنها تتبخر وتزول من نظام المادة الدراسية لما فيه من ثغرات ، فتصبح الأحكام التربوية ضرورية ، والأهم من هذا أنها تصبح ممكنة . ويعيد البرنامج إلى المدرس إمكانية مد حياة التعليم بتنظيم مقبول .

ومع ذلك ، فالانتقال من المادة إلى البرنامج له تأثير ثوري في الوضع التعليمي فالأستاذ الواحد يمكنه تدريس مادة ولكن لا يمكنه تدريس برنامج . « ماذا يجب أن أفعل بطلائي ؟ » هذا سؤال يتحول إلى « ماذا يجب أن نفعل بطلابنا ؟ » وما لم يستبدل السؤال الأول بالآخر على نحو ما يقتضيه الإصلاح فإن التأثير سيكون قليلاً في جودة التعليم . وينبغي علينا أن نتحول عن التعليم الفردي إلى التعليم المشترك ، ولا نقالي في القول أن هذه الحركة منطرفة ، بل « ثورية » .

إننا في بعض الأحيان نعرف هيئة التدريس « مجموعة من العلماء » . وهذا التعريف كثيراً ما يستعمل بتهكم . هلفظة « مجموعة » عندما ننتع بها العلماء هي شبيهة بلفظة « الكبرياء » عندما ننتع بها الأسد ، أو بلفظة « القطيع المائي » عندما ننتع بها السمك . ولكننا لا نقول « مجموعة من المدرسين » . قد يتعاضد العلماء ويتعاونون ، يبتنا التدريس ، حتى بعد إجراء الاستثناءات

والمؤهلات الضرورية ، يعتبر عادة عملاً فردياً . ويتطلب البرنامج تعاوناً على التدريس ، في حين أن المادة المنفردة تحول دون هذا التعاون أو تعيقه . إنه يجمع الأساتذة في مشروع تعليمي أساسي مشترك ، ويتيح للمدرّس أن يتعاون مع زملاء عمل بالمعنى الحقيقي .

وأغلب الظن ، أن كل من له إلمام بحقيقة الحياة الجامعية ، لا بد وأن يخشى هذا الاحتمال بدلاً من الترحيب به ، فزميل المعلم معارضة ، واجتماع هيئة التدريس ، في الكلية أو الدائرة أو اللجنة ، هو هدف مألوف من أهداف الأدب الجامعي . إنه المحك الذي ينطلق منه الإنسان إلى مادته الخاصة المنفصلة ، حيث يعمل الأستاذ في حقل اختصاصه بسلام . فالنشر والإعلان يخضعان الانكباب العلمي والبحث إلى آراء الأساتذة الزملاء وأحكامهم ، في حين أن سرّية التدريس تحول دون تدقيق الزملاء ونقدهم للتعليم .

حق الحرية الأكاديمية تدخل في هذا النطاق على ما يبدو ، لأنها بمفهومها الصحيح ، هي العقيدة التي تؤمن للمؤسسة التعليمية القوة الضرورية للقيام بمهامها وتحررها من التدخل الخارجي المغلوط . إنها تخوّل المؤسسة التعليمية استقلالاً ذاتياً لا تعمل على نحو ما تريد ، بل لتتصرف على الوجه الأفضل في ما يفترض فيها تأديته من مهام ، فالمؤسسة مفوضة بممارسة أفضل أحكامها وآرائها في تأدية مسؤولياتها .

والمؤسسة التعليمية لها نظام حكم داخلي خاص ، فبعض القرارات تؤخذ جماعياً من قبل المدرسة أو الكلية أو الدائرة . وبقرار من هيئة ذات سلطة أساسية يخول عضو فرد في هيئة التدريس الحكم في بعض القضايا واعطاء رأيه فيها ، فهو في بعض المجالات ، وإلى درجة ما ، مستقل أو متمتع بحكم ذاتي . وهذا الحكم الذاتي له أهميته الكبرى إذ يضيف على الحياة الأكاديمية الكثير من صفاتها

الميزة . فالاستاذ إذا هوجم بعنف وبشكل جماعي فهو سيد نفسه إلى حد كبير .

ولكن مطالبة المدرس بالحكم الذاتي ليست كمطالبة العالم ، فمجموعة من العلماء الخبراء هي غير مجموعة من المدرسين الخبراء . وأستاذ الكلية هو عالم محترف ولكنه مدرّس هاو فقط . والاستقلال الذاتي في غرفة التدريس لا تدعمه ادعاءات الخبرة « بالتدريس » . انني لا أقترح اقتحام غرفة التدريس ولكني أقول ، أن المطالبة بالاستقلال الذاتي في التدريس هي أقل رسوخاً من المطالبة بالاستقلال الثقافي .

وليست المادة التي يدرسها أستاذ واحد مقدسة بناموس الطبيعة ، وليست تفويضاً من دستور الحرية الجامعية ، ولا تبررها نتائجها الباهرة ، بل هي فقط صيغة قديمة مألوفة من التنظيم الجامعي البالي . إنها مدعومة بعاداتنا ، ترسخ فينا مساوئنا وتضع الأستاذ الفارق بموضوعه في وسط المسرح ، ونحوه إلى ممثل مضجر دون أن تجعل منه نموذجاً لحياة العقل والمنطق .

ان البرنامج يوفر لنا زملاء للتعليم نحن في أمس الحاجة إليهم ، ويفرض على مستوى العمل مسؤوليات جماعية . والمستقلون في هيئة التدريس يقف الواحد منهم للآخر بالمرصاد . والنتيجة المحتومة هي ان الطالب ، وليس الممثل هو الذي يبدو في الصورة . فيجد المدرس أن اهتمامه بما عليه أن يقول في المرة المقبلة ، أقل مما هو مفروض على الطلبة أن يملوه . وتنتقل المشاكل التعليمية الحقيقية إلى جدول أعمال هيئة التدريس وتحسن المهنة التعليمية باستمرار بحافز من المثل والحوار والنقد . وتصبح التجربة منهكة وممتعة في آن واحد ، تهز المدرس هزاً عنيفاً ولكنها قفيدة .

توضح تقاريرنا المرحلية صعوبة إيجاد الاساتذة ، وهي صعوبة تؤثر في مستقبل

البرنامج التجريبي . وهذه على ما أعتقد هي المشكلة الحقيقية الوحيدة التي تواجهنا ، ولها وجهان : أولاً ، هل يمكن أن يقتنع عدد كاف من أعضاء المؤسسة الموجودة بقيمة المشروع وأن يتحرروا من مطالب أخرى تتعلق بوقتهم ونشاطهم ؟ وثانياً ، هل يمكن أن تتغلب على المشاكل الداخلية التي يمرضها تعاون هيئة التدريس في برنامج التدريس المشترك ؟ لقد اهتز البرنامج التجريبي خلال تاريخه القصير في السنوات الثلاث من هذه المشاكل في مجموعتها لكنه بقي في قيد الحياة وراح يزدهر إلا أن المشكلة ما زالت قائمة .

ان تفسيراً مختصراً لتاريخ حشد الاساتذة قد يكشف عن بعض وجوه الحالة ، فبينما كان البرنامج في مرحلة الموافقة عليه ، وافق خمسة أعضاء دائمين من هيئة التدريس في بيركلي على تجربة المشروع . وكل منهم له سمعته الطيبة كمدرس . وطبعاً لم يحضروا ممثلاً تلقائياً فلقد دعوتُ كلا منهم للاشتراك في تطوير المشروع المحدد الموقت وتنفيذه . فتعهد ثلاثة منهم بالقيام بالمهمة طيلة سنتين كاملتين ، بينما تعهد الآخران لسنة واحدة فقط . وقد اخترنا معاً خمسة من معاوني الاساتذة لفترة تجريبية مدتها سنة واحدة . وبعد مرور السنة الأولى قررنا المضي في العمل بدون معاونين ، كما أضفنا ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس ليحلوا محل العضوين اللذين تعهدا فترة السنة الواحدة . وكان اثنان من معاونين من بيركلي أما الثالث فكان أستاذاً زائراً أحضر خصيصاً للبرنامج ولمدة سنة واحدة .

وفي أواخر السنة الثانية تقرر الاستمرار في البرنامج مدة سنتين أخريين . وقد فشلت جهودي تماماً في تجنيد أي عضو من هيئة أساتذة بيركلي النظاميين . وبدلاً من التخلي عن البرنامج فقد فوّضت أن أجمع أساتذة زائرين مؤهلين لمدة سنتين ، فاستعنت ببعض الأصدقاء في جامعات أخرى وقد لبوا الدعوة للانقاذ . وهذه المجموعة ، لحسن الحظ ، ستعمل معاً مدة سنتين . إن التورطات تبدو ساحقة ولكن حتى الآن لم نحسر كل شيء . وسأوسع في شرح هذا الوضع فيما يلي .

ان مشا كل التعاون الداخلي ممتعة إلى حد بعيد . لقد كانت السنة الأولى مؤذية إذ تميزت بصراع عميق ومرهق ، وكانت السنة الثانية سنة هدنة مسلحة ، أما الثالثة فكانت سنة لا تنسى من التعلم التعاوني المقيد . فقد تعلمنا شيئاً عن مبادئ العمل .

البرنامج يجب أن يكون متركزاً على مفهوم منهاج دراسي فريد وأن يكون خاضعاً له . وهذا المفهوم ، إذا جاز التعبير ، يجب أن يكون ذا كيان تأسيسي ، كما يجب أن يبقى بعيداً عن الريبة طول مدة الدورة . كما ينبغي مواجهة أسئلة أساسية أثناء عملية فهم المنهاج ، أما الأجوبة ، فهذا كانت تجريبية ، الا انها يجب أن تكون متجسدة في تكوين البرنامج . وقد يسمح بإجراء تغييرات جوهرية نتيجة للاختبار عن طريق الموافقة الاجماعية ودون إكراه الاساتذة ، ولكن هذا السباح لا يحصل في منتصف العمل - الا في حالات استثنائية .

والمفهوم التأسيسي يجب أن يكون القاعدة التي بموجبها اجتمعت هيئة التدريس وتجنبت للهمة وسواء أكان البرنامج من عمل شخص واحد أم من عمل مجموعة ، فيجب ألا يُستدعى أحد للتدريس فيه إلا اذا ألزم نفسه بشروطه الأساسية .

والمهم هو ألا نجعل الاختلاف في الرأي مستحيلاً ولكن يمكننا ومشرأ . ويمكننا أن نختلف داخل البرنامج فقط إذا كنا موافقين عليه . أما الخلاف التأسيسي الذي يحدث أثناء سير العمل في البرنامج فإنه حاد بالقضاء عليه ، والخلاف « التشريعي » (إذا جاز لنا ان نستعمل هذا التباين) يمكن أن يقضى . ومع أن قرارات عديدة يمكن أن تترك مفتوحة لتتخذها هيئة التدريس أثناء متابعة العمل ، فإن النظام التأسيسي يجب أن يقرر في البداية .

وفي اعتقادي أنه لا يجوز الاصرار على أهمية الوضوح التأسيسي والالتزام به .
فعضو هيئة التدريس مستقل بفكره وعمله . فهو ليست له أفكار وحسب ولكنه
معتاد على تطبيقها ، وفي برنامج مشترك لا يمكنه أن يعمل كل ما يريد على طريقته
الخاصة ، ولكن نزعتة هي أنه يحاول انماش الأوضاع التي اعتاد أن يكون ضمنها
ناجحاً ومرتاحاً . ان الاختلافات عميقة الجذور في أسلوب التدريس والتمرين ، وإذا
ما عرضت على بساط البحث والجدل ، فإنها تدعم عادة بنظرية تربوية . والتصدي
لها ، في حالة المدرس ذي الخبرة - وخصوصاً المدرس الناجح - هو تصد له
شخصياً . فثمة آراء عديدة متضاربة في التعليم . وهذا غير مهم في نظام المواد
المستقلة ولكن بعض الفروقات تجعل التدريس معاً متعذراً . ومن شأن الوضوح
التأسيسي ان يمنع وقوع بعض النكبات .

وحق في حالة كهذه ، يمكننا الاعتماد على سوء التفاهم الذي سيثير أسئلة
أساسية ويسبب بعض التهديدات للبرنامج . ومن الأخطار المترتبة على هذا هو
أن هيئة المدرسين قد تنقسم إلى أحزاب حول طبيعة البرنامج ، ويصبح هذا
النوع من الخلاف عسيراً علاوة على مدى المشاكل الهادئة . وإذا ما فرض القرار
' سياسياً ' فقد ينفر الخاسرون ويتراجعون روحياً عن الجهد المشترك . وإذا
كنا في محاولة لتلافي ذلك ، نحاول التوصل إلى تسوية ، فالنتيجة كما هو الحال
في أية تسوية تربوية ، تكون فوضى لا تسر أحداً وتجعل الإنسان يحن إلى مادته
الخاصة حيث على الأقل قد يكون مفهومه للأحسن موجهاً . فالحزبية
والتسوية هما مصدر الهلاك للبرنامج المشترك ، أما الوضوح التأسيسي المسبق
والموافقة فيها لقاحه الضروري .

والواقع أن الدستور التأسيسي ، مع أنه قد يبدو مستبداً في هذا المجال ،
فإنه لا يتضمن أكثر بكثير مما هو ضروري للمحافظة على المشروع المشترك
ولتشجيع التفاعل المثمر . انه يتضمن ما يلي : (١) مفهوماً منهجياً مركزياً ،
سأتكلم عنه فيما بعد ، يتضمن كنتيجة طبيعية ، التفاهم على أن جميع الطلبة يجب أن

يدرسوا الشيء نفسه وفي الوقت نفسه . ومعنى هذا ألا توجد قائمة بمطالعات خاصة لطلبة « المدرس الواحد » . وإذا كان رأي أحد أعضاء هيئة التدريس ، أن هناك شيئاً يجب أن يضاف (أو يحذف) فعليه أن يرفع الأمر للبحث المشترك واتخاذ قرار بصده . (٢) برنامجاً مشتركاً واحداً للمحاضرات يشترك فيه الجميع ويحضره الجميع . وهذا له قوة نافعة موحدة خاصة . (٣) جدول أعمال مشتركاً واحداً للعلاقات الدراسية والمؤتمرات والكتابات .

إن هذه المبادئ تحفظ البرنامج المشترك من التصدع الداخلي وتدفع هيئة التدريس مجتمعة إلى تنمية المشاكل التربوية المشتركة وتطبيقها ، وتوفر استقراراً كافياً لتشجيع النشاط والمرونة .

إن كل جماعة من هيئة التدريس ستلتمى بالطبع نظمها في البحث والتشاور وأخذ القرارات . ولم يحدث ، إلا في السنة الثالثة من البرنامج التجريبي ، أن طورنا نموذجاً ناجحاً حقاً تتضمن عناصره :

(١) دعماً صيفياً مسبقاً حتى يتسنى لهيئة التدريس أن تعد نفسها للبرنامج ، وهذا يتيح فرصة كبيرة لتخطيط برنامج ونموذج تعليمي ووقت للمطالعة التحضيرية والدرس .

(٢) توفير وسائل الاجتماعات المنتظمة لهيئة التدريس خلال السنة الدراسية . والاجتماع مرتين في الأسبوع أثناء ارتشاف فنجان من القهوة قبل بدء المحاضرة ولمدة نصف ساعة كفيل بحل أكثر القضايا الثانوية . ولكن المؤسسة المهمة هي « الندوات الدراسية » لهيئة التدريس . وقد اجتمعت هيئة التدريس للعشاء والحوار مرة كل أسبوع طوال مدة السنة الدراسية وتبادلنا في أغلب الأحيان الآراء حول المطالعات المفروضة في البرنامج وطرحنا الأفكار المعروضة على بساط البحث وقدارنا أهميتها التربوية . وبرغم احتدام الجدل فإن هذه الاجتماعات التي كانت تستغرق عادة أربع ساعات تقريباً ، كانت مثيرة وسارة .

إن الندوة الدراسية رحمت اطار برنامج المحاضرات وأبدته ، وعرضت المشاكل وجعلت التجارب الفردية والتبصر ملكاً مشتركاً للبرنامج . وليس بكثير أن يقال أن الندوة الدراسية خلقت البرنامج . ونعود إلى القول أن الكثير من الصعوبة الداخلية خلال السنتين الأوليين كان مرده إلى عدم إتمام الندوة الدراسية المسائية المنتظمة لهيئة التدريس .

إن هيئة البرنامج ، إذا تمت روح التضامن فإنها ، في رأيي ، نادراً ما تجد نفسها أمام نقطة خلاف ينبغي التصويت عليها ، فهي جماعة صغيرة وسرعات ما تعرف مواقفها ، ثم إنها ذات علاقة وثيقة بالكلية ولكونها ملتزمة دستورياً فإن قضايا الديمقراطية الجديدة أو المساواة بالنسبة لها أمر غير وارد . والإجماع في الرأي ينبثق من الحوار الكامل الحر ، وعندما يكون الأمر كذلك ، وفي حال وجوب اتخاذ قرار ، فقد يكون من الأفضل أن يترك الأمر لأحدهم ليعبر عن قرار الجماعة بدلاً من التصويت . وإذا أصبح ذلك قضية مهمة وهيئة التدريس في مشكلة ، والتصويت - وإن كان مستطاعاً - فإنه لا يساعد كثيراً إذ أن التصويت في برنامج تربوي هو فقط لأمر لا تستحق المناقشة .

إن جزاء الانتساب إلى جماعة تعمل بنجاح جزاء كبير ، والعمل مع هذه الجماعة تجربة لا تنسى . كما أنها تجربة من الألفة الفكرية والنفسية غير العادية التي يمكن أن تكون مرهقة جداً إذا لم تسر الأمور على ما يرام . وإن الحساسية الشخصية والكبرياء والفروور وعدم الثقة بالنفس في داخلنا ، والصداقة هي البلمس الأسامي . والصداقة في الواقع هي مبدأ مهم قيم ، ويجب أن يعترف بها كبداً سليم .

قد يوحي هذا الوصف للوظيفة الداخلية ببعض أسباب الصعوبة في تجنيد الاساتذة للتدريس في البرامج . ويبدو هذا نوعاً ما شبيهاً بمعارضة تحويل رجل

الأعمال الصغرى الناجح إلى الاشتراكية . علاوة على ذلك فإن البرنامج التجريبي يواجه صعوبات خاصة في معالجة مشكلة التربية في الصفوف الأولى من العكسية حيث التربية في أسوأ حالاتها .

لأرجع مرة أخرى إلى ما سميت به بالنظام الجامعي « المثلث البرنامج » . وهذا يتضمن برنامجاً للدراسات العليا وبرنامجاً مهماً للقسم العالي وبرنامجاً أولياً غير موجود مطلقاً للقسم الأدنى .

والبرنامج الثالث المتعلق بالدراسات العليا يحدد إلى حد ما المبادئ التي يرتكز عليها البرنامج التجريبي ولا تتحكم به المادة التعليمية عادة ، ويستخدم الاستمرار العمودي مدة محددة من الزمن مع الحد الأدنى من الألقاء الأفقي ، وهو معرض بل خاضع إلى تخطيط تعاون الأساتذة وتوجيههم .

أما البرنامج الأهم أو الثاني فيضع نصف وقت الطالب تقريباً بتصرف الدائرة لمدة سنتين . ولا تتحقق الإمكانيات الثقافية في هذه الحالة على العموم ، لأن الدوائر عادة تعبر عن البرنامج الأهم بسلاسل أو مجموعات من المواد الفردية . ولكن هناك القليل مما يعترض طريق قرار الدائرة في تنظيم البرنامج الأهم بطريقة مغايرة - أن تُعين هيئة تعليمية إلى عدد ملائم من الطلبة لمدة سنتين ، وأن تفوض تلك الهيئة تحقيق برنامج مشترك مدته سنتان للقراءة والكتابة والحوار . وهذا من حق الدوائر ، وقد يثير ، إذا ما أثار ، قليلاً جداً من المشاكل التشريعية أو التوظيفية أو ماله علاقة بالميزانية .

ويمتاز البرنامج الثاني والثالث على البرنامج الأول بناحيتين مهمتين بالنسبة إلى تطور البرنامج . أولاً ، أن كلا من البرنامجين يعتمد أو يقوم على موضوع أكاديمي أو حقل أو نظام قائم في دائرة أكاديمية ، وهذا ما يسهل مشكلة المنهاج الدراسي إلى حد كبير . وثانياً ، أن الدائرة تمدها بجهاز متواصل من

الخبراء الذين يتوقعون تدريس مواضيعهم بل انهم على استعداد لذلك استعداداً يبلغ حد الشغف .

إن المقارنة تكشف المشاكل الخاصة بالبرنامج الأول ، فإن منهاجه الدراسي لا يطابق موضوعاً أكاديمياً ، كما لا يقع ضمن نظام دائرة ما ، وبما أن هيئة التدريس في الكلية ، منظمة ومجندة للدوائر فإن وجود هيئة لتدريس البرنامج الأول غير متوفر وغير مستقر .

ويحتاج استخدام عضو من الدائرة في البرنامج الأول أن يتمكن ، لوقت ما ، من تحرير نفسه من المسؤوليات العادية ، وأن يكون راغباً ، لوقت ما ، في أن يعمل خارج نطاق اختصاصه . وهذه عقبات هائلة .

أما القسم الأدنى من الكلية فهو أرض تربية قاحلة . لا يمكننا أن نتخلى هناك عما هو باق من مسؤوليات التربية التحررية ، وقد ينقذها مفهوم البرنامج الأول ، كما لا يمكننا تقبل العقبات الحالية كحواجز أزلية . وفي رأبي أن ثمة احتمالين يتم الواحد منها الآخر ، إذا تقرر اعتمادهما فإنهما على الأقل قد يحددان ثغرة في المشكلة .

أولاً : يجب أن نكرس اهتماماً أكثر إلى الأوجه المتميزة من الحياة الأكاديمية الطبيعية وأن نتعلم كيف نجني فوائدها بروية . وتحرك الأستاذ ضمن الأوجه الفكرية هو حقيقة وليس عاراً . ولكن من المفروض أحياناً أن يسير الأستاذ باستمرار ونجاح في الطريق الضيق المستقيم الذي يبدأ . أما تردده أو تركه ذلك الطريق فعناء بداية الانحلال والموت . وهذا ليس بالوصف الصحيح تماماً لحضارة المهجبي ، أو تطور العقل ، لأن للعقل أيضاً فصوله ، وإن اقتحام الحكمة الدوري يوجه ويغير الأسلوب الذي به تتبع المعرفة . والمزاج التحليلي والتفني يفسح مجالاً ، لبعض الوقت ، لمزاج تأملي أو تركيبي . وهناك أوقات

للتقييم وللتوجيه كما يوجد أوقات للاستكشاف الجريء .

لذلك فإن الأستاذ ليس صالحاً في كل الأوقات ، أو في كل الحالات لنفس النوع من النشاط التعليمي . فهو يخصص وقتاً للطالب في الأقسام العليا كما يخصص وقتاً للطالب في السنة الأولى ، وهو يخصص وقته في الأقسام العليا عندما ينمي هذا الطالب المعرفة ، بينما يخصص وقته للطالب في السنة الأولى عندما يكون هذا الطالب باحثاً عن الحكمة .

إن مهمة الإدارة التربوية هي توفير الفرص المناسبة للتعليم التي تلبي مع أوجه حياة مهنة المدرس فتسهل وتشجع الاشتراك المرن والمنظم في تعليم البرنامج الأول والثاني والثالث .

ولحسن الحظ فإن وجه الحياة الجامعية ، حين تكون الجهود القانونية والشخصية تعمل بنشاط ضد الاشتراك في البرنامج الأول ، هو ذاته حين يكون الأستاذ غير مقتدر كلياً لتدريس البرنامج الأول . وثمة ندم في غير محله من أن صفار أعضاء هيئة التدريس ، أي مساعدي الأساتذة ، يعانون ضغطاً شديداً في البحث والنشر . فشعار « إما أن تنشر أو تهلك » ليس كلياً حديث خرافة ، ولكننا كثيراً ما نفغل عن الواقع في كونه لا يعبر عن مجرد مطلب خارجي يخص المؤسسة . فالضغوط الحاسمة داخلية . والمرشح للحياة الجامعية هو مفكر محترف قبل انتمائه للحرم الجامعي وهو مبال للمعرفة ، مفتون بالمثل العليا ، ومتشوق لحل المشاكل ، ويريد أن يساهم مساهمة بارزة في حقله المختار . هو شخص متحمس لأداء واجباته أكثر مما ينبغي . نشيط وطموح ، وقد تمر حبة من الزمن قبل أن يحتاز المرحلة «التقنية» الأولى العظيمة . وهو يصلح للدراسات العليا وتدريس القسم العالي في أثناء المرحلة الأولى . ويحتمل أن يكون متخصصاً أكثر مما قد يكون فيما بعد ، وربما كان من الواجب تشجيعه على المضي قدماً حتى النهاية قبل أن ينحرف بالمطالب التعليمية التي تحتاج إلى إطار ذهني مختلف .

والطاقة التعليمية الأدنى تنزع لأن تكون احترافاً إلى أقصى حد ، وميزتها
تكن في بعدها عن تدريس البرنامج الاول ، وتكون مفعمة بالنشاط والحماس ،
ولكنها من المحتمل أيضاً أن تكون محدودة المادة ، وأتانية ، وتبشيرية .

ولهذا يجب ألا نضيع وقتاً كبيراً وطاقة في الصراع أو النواح على الصعوبات
لتحرير هيئة التدريس الأدنى من تعليم البرنامج الأول . يجب أن ننظر إلى منزلة
مدة التدريس بالنسبة إلى ما هو ملائم ومتيسر . كما يجب اعتبار الاستعداد
للمجازفة في تعليم البرنامج الاول على أنه من بؤادر نهاية سن المراهقة الجامعية .

ومن ناحية ثانية يجب الاعتراف بأن أعضاء كثيرين من هيئة التدريس غير
صالحين مطلقاً لتدريس البرنامج الاول لأنهم مجرد علماء واختصاصيين وتقنيين
بدون معطيات فلسفية أو تأملية ، وإن لهم مركزاً مشرفاً في الجامعة ، وقد
يكونون منتجين إلى حد بعيد بأساليبهم الشائع في فرعهم الدراسي ، ويلعبون
دوراً كبيراً في تدريب طلبة الدراسات العليا . ولكن لهم عقولاً تتبع خطأ واحداً
إذا ما خرجوا عن هذا الخط فإنهم يتوقفون تماماً . وسواء أكان الواحد منهم
لا يزال أسداً صغيراً هائجاً أم كان يتقاعس ليمكف على البحث في موضوع ما ،
فلن يكون راغباً في أن يدرس طلبة السنة الاولى القليلي الخبرة والمتبدي الحس
بالمتمعة الدراسية . وهو يؤمن بالثقافة وبفرعه (كما يعرفه أو كما عرفه) ويحتقر
الهاوي ولا يمكن أن يخرج عن ميدانه الخاص . إنه نافع حيث هو ، والأحسن
أن يترك بلا إزعاج ، إذ أنه لا يفهم البرنامج الاول ، وبحكم الفريضة يعارضه .
والجامعة مليئة بأفراد من هذا النوع لا يناسبون قطعاً ولن يكونوا
«جاهزين» للبرنامج الاول .

وثانياً : لانتهاز فرصة استعداد هيئة التدريس ، إذا ما وجد هذا الاستعداد ،
يجب علينا أن نجهز نظاماً للبرنامج الاول يمكن للراغبين من أعضاء هيئة التدريس
أن يرتبطوا به بسهولة .

والحل الوحيد المحتمل على ما أعتقد ، وبطريقة أو بأخرى ، هو تعيين هيئة أساتذة دائمة للبرامج الاول . وإنشاء هيئة تدريس منفصلة للقسم الأدنى أو للبرامج الاول ، وبصرف النظر عن اعتراضات أخرى ، قد يهزم الغاية من تشجيع هيئة التدريس الدائمة للتحرك ضمن الاطار الكلي للأوضاع التعليمية . أما أن لا تكون هناك على الاطلاق هيئة دائمة تزودنا بالخبرة والاستمرار والاستقرار فمعناه توفر القليل من البرامج الاولى ، هذا إذا وجدت هذه البرامج .

وقد وصلنا إلى هذا الاستنتاج بعد تردد شديد . ولكن الإيمان بإنشاء برنامج عفوي متواصل هو الآن في طيات الماضي ، وحاجز المادة الدراسية عسير أكثر مما يلبقي .

وعلى هيئة الأساتذة الدائمة تقع مسؤولية تطوير أنظمة البرنامج وتعديلها في تجنيد هيئة تدريس للالتحاق بالبرنامج لمدة سنة أو سنتين ، وفي توفير القيادة للهيئة التعليمية . وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار برنامجاً طبيعياً يشمل ستة أشخاص من هيئة التدريس ومائة وخمسين من الطلبة ، فيجب علينا التخطيط لهيئة أساتذة من اثنين أو ثلاثة لكل مجموعة من هيئة التدريس مكونة من ستة أشخاص . إثنان هو في الحقيقة الحد الأدنى .

ويجب القول أن هذا التقرير عن صعوبات تجنيد الأساتذة يمسك الوضع والاحياز الاستثنائي في الجامعة التي تهيمن على الدراسات العليا والقسم العالي . وفي متناول الكلية النظامية ذات الأربع سنوات حلول أسهل ، ويمكن للكلية ذات المستوى الأدنى أو الكلية المشتركة أن تفتقل بسهولة إلى المبدأ الأساسي في البرنامج لو أمكنها تحرير نفسها من استبدادية متطلبات النقل من معهد إلى آخر . وأعتقد أن من الواضح أن مشكلة تثبيت البرنامج الأول غير جوهرية لجدارته التربوية . وإذا كان البرنامج موازياً أو أحسن بقليل من نموذج التعليم الحالي في القسم الأدنى فإنه لا يستحق الاهتمام . لكنه ليس فقط أحسن بقليل وإنما أحسن إلى أبعد الحدود .

ومرد الصعوبة كلياً إلى العادات الراسخة في التعلم من جانب هيئة الأساتذة المعاصرة وإلى نظام المؤسسة الذي يعكس ويعزز تلك العادات . وهذه العادات - كعادات تعليمية - هي مروعة وتحتاج إلى إصلاح ، والحالة أشبه بطبيب أصابه مرض وعليه أن يداوي نفسه بنفسه ولا يمكن لغيره أن يعالجه . والاستعاضة التدريجية عن مادة الدراسة المستقلة بالبرنامج المشترك هي على الأرجح جهاز المعالجة الوحيد على مسرح الحوادث .

ولكن كل هذا يبدو غير ضروري وضاراً ومضلاً فحياة هيئة التدريس في البرنامج مثيرة ومرضية ومنعشة ، ومع ذلك ماذا يفعل الأستاذ ؟ انه التزام كامل ، وهكذا فهو يضع الأشياء الأخرى جانباً لمدة سنة أو سنتين . يقرأ ويدرس مع أساتذة آخرين ومع الطلبة سلسلة مترابطة متنوعة من الكتب الشهيرة الجديدة بالقراءة والتي تعالج القضايا الإنسانية الكبيرة . ويشترك في ندوات دراسية لهيئة الأساتذة مفعمة بالحياة . ويناقش ما يقرأه مع الطلبة . ويقرأ ويتباحث مع الطلبة في بحوثهم ، ويلقي أحياناً محاضرات غير رسمية . فهو إذن عضو عامل في جماعة أصيلة عاملة ، متصلة ومربطة بالناس وبالمثل العليا . انه لا يزال مدرساً ولكن له نظرة أخرى بالنسبة لحقيقة فن التعليم . والحياة في البرنامج هي بلا جدال اختبار فذ وعظيم .

الطالب

يبدو ان الطلبة يشكلون بوجه الإجمال مشهداً مزعجاً . فاللحي ، والتنانير القصيرة ، والجرعات الغامضة ، والآلات الموسيقية البسيطة ، تثير ذكريات سالفة عن الحوريات والخلوقات الخرافية التي نصفها الأعلى بشر والأسفل ماعز وقد انبثقوا في كابوسنا (البيوريتاني) المتزهد من حافة الاحراج واحتشدوا بوقاحة وبلامبالاة في الطرقات والمتنزهات العامة وحرم الجامعة مبهورين ومسمعورين ويبيعون الركام . ظهروا في الكابوس الآخر كالممثلين الحزاني في لير - جوفاريلاز ، ادموندز ، ويجانز - وحوش جاحدة للجميل توجه القوة الطائشة الهدامة ضد المربي السائر نحو الشيخوخة .

والكلية ، عندما لا تلام كمسؤولة عن هذا ، يتوقع منها على الأقل معالجته . والخطر الذي يتهده الكلية وهي تدخل الأزمة وتستقطب الاهتمام العام ، هو ان مجهوداتها الداخلية لتفهم نفسها وتحسنها ، يعوقها التوكيد الساحق على الفوضى المراثية . والفوضى بلا ريب هي مشكلة خطيرة ، ولكنها قد تكون دليلاً على مشاكل وثورات أعمق ، ويجب علينا أن نسمى إلى أكثر من إخمادها قبل أن تستفعل .

والكلية هي النقطة التي تلتقي عندها ثلاثة أطراف لها مطالب بعضها من بعض . وهذه الأطراف في الواقع يعتمد بعضها على البعض الآخر اعتماداً كبيراً ، والكلية من حيث المبدأ ، هي نقطة دمج تعاوي . ولئن باقت تشبه ميدان حرب

فلأن كل طرف يحضر حاملاً مجموعتين من الرايات الأولى أصلية والأخرى كاريكاتورية حاذقة إذا ما رفعت تظهر أصلية إلى حد مقبول ولكنها تولد الفوضى .

أولاً ، ان المجتمع هو طرف في الكلية . ومواجهة مطالب المجتمع الشرعية ليست خداعاً أو تضليلاً . فالمجتمع يطالب من الكلية تحضير أجيال متعاقبة تواصل السبر وتطور الحياة الثقافية ، وتوفر الاستمرار والتغيير ، الإعجاب والانتقاد ، النقل والخلق . هذه هي الراية الأصلية ، ومن لا يمكنه أن يهمل لها ؟ ولكن الكاريكاتور يختلف فهو يقول : « اقبل » ، « طابق » .

والطرف الثاني هو هيئة الاساتذة ، حارسة الكلية . مهمتها معقدة وفسادها بارع . ولن أتوانى هنا بل سأعرض القضية ببساطة . فقول رايثا الأصلية : « تعمد الحكمة » والكاريكاتور المغربي يقول : « لاحق المعرفة » (أو ربما « كن معقولا » و « كن متسائلا ») والفرق في التوكيد يحول الكلية أخيراً من مدرسين أذكياء إلى مجرد مجموعة من العلماء الباحثين . وأخيراً هناك الطالب ، وهو طرف في الكلية . انه هناك ، ووجوده ذو أهمية ولو انه وجود عابر . انه هنالك لأننا نعني به ولأنه بحاجة إلى معاملة خاصة ولأن الحياة التي قد يعيها ليست له وحده تماماً .

وحينما يكون العالم بخير ، فالطالب ، الذي هو طالب على كل حال ، يعتبر الكلية كالمدرسة ويحترم دورها كمكان للهداية والإرشاد . وحينما يكون الوضع مضطرباً فإنه قد يعتبرها كمجرد بيتة ومسرح أحداثه ومدينته وبرفض للإرشاد سابق لأوانه يرفع الراية المزيفة التي تتنادي بتقرير المصير والاستقلال الذاتي والديموقراطية ودور المدافع عن أبناء جيله ، أو يندفع مهاجماً العالم الفاسد البالي ومطالباً باصلاحه ، وتنتشر في اصقاع الدنيا أخبار الأزمة التي يواجهها هذا الشاب الذي تنقصه الخبرة — وهي أزمة تتسبب في انقسام بالرأي بين أولئك

الذين يعتقدون بانهم ما زالوا على درب الحرية واولئك الذين يعتقدون أنهم وصلوا .

وليس ضرورياً أن نتصور ما قد تصل اليه الحالة لو أن كل شيء سار سيراً مغلوطاً وانتظمت الجماهير تحت الرايات المزيفة . فلقد حصل هذا من قبل ويات الاضطراب مألوفاً جداً حتى أصبح الآن يبعث على الملل . فالاجتماع الغاضب يعرب عن غضبه ويرفع صوته عالياً مطالباً بالنظام والانضباط ، وهيئة التدريس مشغولة بالقيام بالابحاث . والطلاب يضربون صدورهم وينادون بالويل والثبور وعظائم الأمور . هذا هو وضع الكلية الامريكية في الستينات من القرن العشرين .

وتكاد المناقشة التربوية تكون مستحيلة في هذه الحالة ، ذلك لأن مستوى الصوت يكون عالياً ولأننا سرعان ما نتصايح . وكيف يمكننا أن نناقش ونحافظ على العلاقات الدقيقة بين المجتمع والكلية في جو مشحون بالخوف والشك من جهة والتبعية الجريئة الداعية إلى التحدي من جهة اخرى ؟ وكيف يمكن لهيئة التدريس أن توضح مسؤولياتها للمجتمع ولطلابها حينما تكون ملتشية بمواصلة السعي وراء المعرفة كهدف مجرد ذاتها فتدري في مطالب طلابها شيئاً ثانوياً ومزعجاً . وكيف يمكننا أن نتوقع من الطلبة ، في هذا الجو الذي يسوده التنافس لإظهار مكانتهم وحققهم والاعراب عن آرائهم ، أن يولوا إهتمامهم بأمور وقضايا غير أمورهم وقضاياهم ، وأن ينفلوا عن رؤية أنفسهم كجموعة مصلحة مهملة وآمالهم تعتمد على الاصرار على حقوقهم ؟ فعلام التعريف ؟ وإلام الإرشاد ؟

وتحمل المفاوضات محل البحث الهاديء . ويقولون لنا ان حرم الجامعة في المستقبل لن يعاود اكتشاف المجتمع إلا بقبول المجتمع لوجهة نظر تفرضها

مجموعة الطلاب ، وباعترافه ، باسم الحرية والديموقراطية ، بالأكثرية التي كانت صامتة ومضطهدة لتدخل الأوراق وتجلس في مقاعد مجلس الأمناء . ولكن وجهة نظر الكلية كديموقراطية سياسية هو هراء . وقد يكون في هذا الوقت هراء لا يقهر ، ولكنه هراء على كل حال . والكلية ليست في الحقيقة « غير ديموقراطية » أيضاً . إلا أن المفهوم غير قابل للتطبيق وكل من يعرف ما هي الكلية يدرك الموضوع . « والديموقراطية » المطبقة في الكلية تحمل نفس معنى « الديموقراطية » المطبقة على قوس قزح أو لعبة البيسبول .

وتأثير سيطرة هذا الهراء هو أن التربية في الكلية اليوم ، هي تحت ضغط مطالب الطالب المضلل . وهي مطالب ، حتى الموجهة منها تربوياً ، مشبعة بضغوط جماعة من الطلاب الموجهين بالأيديولوجية الديموقراطية الظاهرية ، كأنما تضع سلسلة أخرى من الخواجز في طريق الإصلاح التربوي الحقيقي .

هذه المطالب ستمنح إلى حد بعيد . والادارات التي اعتادت التعامل مع الضغوط مستعدة ، أو أنها ستكون قريباً مستعدة ، لإضافه مجموعة ضاغطة أخرى . وللادارات اهتمام بالغ بالطلبة ، وهي تعرف أكثر من هيئات التدريس ، أن للطلبة شكاوى منطقية حول التعليم . وقد علمها الاختبار الطويل أن هيئة التدريس المنظمة قوية إلى درجة لا يمكن تحريكها تربوياً بواسطة الجهد الإداري . واشتراك رابطة الطلاب في طاولة المناقشات سيعمل على توازن كفتي المناقشات على الأقل ، ويوجد تغييراً في جمود هيئة التدريس أكثر مما توجد مقدرة الادارة .

ومن ناحية أخرى فان عضو هيئة التدريس مستعد تماماً لتقديم تنازلات لا تفرض عليه تغيير طريقته في الحياة ولا تقيد سلطانه على مادته أو صفه الدراسي . وثمة سلسلة كاملة من المطالب الطالبيه المعاصرة التي لها هذه الفضيلة - مزيد من الاشراف الطلابي على شؤونهم ، ومزيد من التحرر من المتطلبات

الأساسية والرحمية ، واعتماد المواد الدراسية التي يختارها الطلاب ، أما مساندة هذه المطالب فلها تأثيرها . « ومع ذلك فالأمر لا يخرج عن العدالة ، فيها أنذا أعمل ما أريد ، فلماذا لا يعمل الطالب ما يريد ؟ من أنا حق أفرض قيمي عليه ؟ لقد راقب التلفزيون طيلة حياته وقد بلغ الآن سن الرشد . ان ما يعمل في وقته الخاص فهو من شأنه . ولماذا مطالبته بأن يدرس ما لا يميل إليه ؟ من يحب طلاباً أسرى في مادة مطلوبة ؟ لماذا لا ندعه يختار مواد دراسية اذا وجد عضواً في هيئة التدريس لا يمانع بإعطائها ؟ لماذا لا نعطيه فرصة للذهاب إلى ميسيسيبي ؟ فقد يتعلم شيئاً . ولو منحناه كل هذا فقد تهدأ الأمور . وإذا ما صوتت بالموافقة فقد أكون مصلحاً تربوياً متسامحاً . وفادراً ما تطلب الإصلاح في تاريخ التربية والتعليم مثل هذا القدر القليل من مثل هذا العدد الكبير .

فالجدل لا يقاوم تقريباً وأخشى أن يكون من المحتم أن يحصل الطالب على ما يريد أو يظن أنه يريد ، وبدلاً من معالجة الداء فان الجدل سيجعله يستفحل .

انني أحجم عن اضاءة الوقت في مقارعة الحجة لمتابعة التوسع في مبدأ سياسة عدم التدخل في الكلية . والمبدأ نفسه غير ملائم أبداً للتربية ، والتوسع فيه إنما هو مجرد تمرين كتيب وبلا جدوى . وإذا ألبسناه ثوب بلاغة الحرية والديموقراطية والمجتمع فانما ذلك تعمق في التقليد الساخر يبلغ حد التجديف .

ما زالت الكلية مسكناً للتعليم . وتأکید هذا ليس معناه أن ننكر حالة البلوغ عند الطالب بل بالأحرى لنؤكد عدم علاقة هذا بذلك . فالطلبة يأتون إلينا وهم في مراحل متباينة من النمو الجسماني والعاطفي والفكري . ويكونون في بعض الحالات ناضجين تماماً مع أن الثقافة الأمريكية لا تعباً كثيراً بالنضوج المبكر ولا تشجعه وإنما ترتاب بأمره . فمن الناحية التربوية قلما يصح الزعم

الدال على البلوغ ، ولكن بما أن المراهقين حساسية شديدة بالنسبة إلى هذا الزعم فإن من غير اللباقة انكاره . ومواجهة حقائق الزمن برباطة جأش صعبة حتى على البالغين الذين قضوا وقتاً أطول ليعتادوا هذه الحقائق .

ربما تكون النقطة الوحيدة المهمة المتعلقة بالنضوج هي حسه على الثقافة . فنحن نستغل «الشفغ» مع القاصرين والأطفال ، أما مع البالغين فإن « الغاية » هي التي تصبح مسيطرة ، ويقل استعمال عبارة «ولكنني لست شغوفاً...» بسبب النقص في الاهتمام بالتربية . وقد تعلم البالغ أن الشغف ينمي النشاط المثمر ويفغذه رغم أنه ليس من الضروري أن يبدأ به أو أن يوجهه . إن ترديد عبارة « لست شغوفاً » بطريقة حزينة ، هو مريثة العقل القاصر ، أما طريقة اختيار الدروس فتلذ ولا تفيد ، وأما إيجاد حل للنهم الثقافي فهو كإيجاد الحلوى للأطفال . ومعاملة الطلاب كبالغين لا يستدعي الاهتمام كثيراً بوجهات نظرهم حول ما هم شغوفون به .

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار حكمة تحميل الطالب ، بالغاً كان أم لا ، عبء اختيار مواد دراسته من قائمة المواد الدراسية لكان الجواب واضحاً ، إذ ليس الافتقار إلى الإدراك هو الذي يعطي الجواب الحاسم وإنما هو الافتقار إلى التجربة والمعرفة . ولا يحق للكلية أن تتجنب مسؤوليتها في التخطيط التربوي باعتماد المخادعة في معاملة الطالب كراشد يجب أن يخطط ثقافته بنفسه .

أما بخصوص المواد الدراسية التي يختارها الطالب فهي ليست سوى مواد ، ربما تكون سليمة كمواد ، أو أدنى درجة من المواد التي تختارها هيئة التدريس ، وهذا لا يضر كثيراً ولا ينفع كثيراً إلا أنه تغيير تافه يتيح استهلاك بعض النشاط الفتي في التزام الطالب بثقافة غير مكتملة . إنها تقوي نظام المسادة الدراسية فقط ولكنها لا تدخل تحسينات على التعليم ، كما أنها لا تستحق المديح أو الذم .

يكفي هذا القدر من المعالجة النظرية للعمل الأحق السائر في ركاب الرايات المزيفة .

المشكلة الأساسية هي مشكلة الحرية ، والتربية التحررية هدفها العقل الحر . والمقصود من كل مظهر من مظاهر البرنامج التجريبي وكل أسلوب من أساليبه هو خدمة ذلك الهدف ولو كان في مقدورنا إكراه الرجال على أن يكونوا أحراراً لفعلنا . ولكن والحالة هذه ، فليس في مقدورنا سوى مساعدتهم . وحينئذ نفهم معنى حرية العقل ، تتلشى الميزة الظاهرية التناقض في هذا القول . فالقول لا تتحرر بتركها وشأنها ، وكذلك الطلاب .

يقولون لنا أن هناك مفهومين للحرية : واحد حسن والآخر سيئ ، واحد سهل والآخر معقد ، واحد مأمون والآخر خطر . والحرية المستحبة هي بالطبع غياب القسر والإكراه الخارجي . فالسلاسل والحواجز تحد من حريتنا ، القوانين والتهديدات والمقوبات تقيدنا أيضاً . فهي تحد من حريتنا بأن نحول بيننا وبين عمل ما نريد . وكلما قلت الحواجز زادت الحرية . هذا هو الوجه البسيط المأمون . حتى لو افترضنا وضوح ذلك فإنه يعرض لنا عدة عيوب صغيرة . أولاً ، إن نزع الحواجز الخارجية لا يمس التفاوت بين الضعيف والقوي . وما قيمة غياب التقيد الخارجي مع غياب السلطة الواقعية أو المقدرة ؟ وثانياً ، افترض أن واحداً يعمل ، بغياب قيد الحرية الخارجي ، بطريقة قد تكون مؤذية له . في تلك الحالة تصبح الحرية رديئة لنا .

وقد يرغب المدافعون عن هذا المفهوم للحرية أن يلتفتوا بالنقطة الأولى باعتبارهم « المساواة » كحسنة إضافية أو ربما « تكافؤ الفرص » . أما بخصوص النقطة الثانية فلا يمكنك الحصول على كل شيء . فالحرية جيدة ولكنها تتضمن احتمال عمل شيء مغلوط . فالعذاب من تعلم الحذر أفضل من

تقييد الحرية وإلا فليكن القيد بسيطاً .

ومن هذه الناحية فالحرية لا تكون « جيدة » للضعيف والأحمق . فهو لا يستطيع العمل كثيراً وإذا عمل فقد يخطيء . إنها « جيدة » للقوي والحكيم ، (للقادر) .

لذلك يجب ألا نفاجاً بظهور مفهوم ثان للحرية - مفهوم ينشد تعريف الحرية ليحفظ لها ميزتها بأنها (شيء جيد) كامل . وقد تستحوذ بإحكام على هذه الخصائص الثامنة التي تجعل غياب القيد شيئاً مستحباً - القوة والحكمة - وتعرف الرجل الحر كواحد له السلطة على أن يعمل ما هو جيد في الواقع . هذه في الحقيقة هي فكرة الحرية (الواقعية) أو الخطرة .-

فهي خطيرة لأنه إذا شجعت الحكومة الحرية فقد لا تكون تلك الحكومة هي الأحسن لأنها تعمل الأقل . يجب أن تعمل شيئاً لتنمّي نفوذ مواطنيها وحكمتهم . يجب أن تعمل على تهذيب العقول . ويجب في هذه الحالة المتطرفة التي لا يمكن تصورها أن تخلق نظاماً للمدارس الرسمية وتصوره . وهذا ترخيص بتدخل المرء في ما لا يمتنيه .

وفضلاً عن ذلك فإن (الحرية) التي كانت تبدر سهلة في وقت من الأوقات - سياسة عدم التدخل وترك الأمور تجري في أعنتها - تصبح الآن مأثرة صعبة . وإنها ليست من نوع الأمور التي يمكن لاحد الآن أن يستصدر بها قانوناً من الهيئة التشريعية العليا للدولة . وإطلاق القاصرين من قيود النظام لا يجعلهم أحراراً . فلا يترك المرء حراً ليسبح إلا إذا كان يجيد السباحة .

في الواقع ان هذه الحرية وبهذا المعنى الواقعي هي التي تكون ذات صلة وثيقة بالتربية ، لا لأن المربين متطفلون محترفون لا يمكنهم ترك الناس وشأنهم ويفضلون ذلك النظام « الواقعي » أو « الصالح » أو « المتسلط » ، على بديله الأقل

تطفلا . بل لأن العقل ليس ذاك الشيء أو الكيان أو العملية التي ينطبق عليها المفهوم الطبيعي للقيود (أو الحواجز) . العقل ليس شيئا يمكن حجزه أو دفعه إلا بالمعنى المجازي . ويمكن للمجاز أن يخدمنا بسهولة . ويمكننا أن نفكر بجسم يتحرك بحرية حينئذ لا يُعترض سبيله ، وبالعرف المادي يمكننا أن نصف رجلا بأنه حر حينئذ لا يُعترض سبيله إذ يمكنه أن يفعل ما يريد أو يتوجه حينئذ يريد . وقد نجرب أحيانا أن نطبق هذا المفهوم على العقل فنقول « الحرية في أن نؤمن » ولكن هذه العبارة لا تقبل التأويل . فهل يمكن أن نؤمن على نحو ما نشاء ؟ نعم إذا كنا مجانين . فالعقل السليم ، والعقل الفعال ، العقل المتحرر ليس عقلا يؤمن بما يشاء .

وهكذا إذا ما فكرنا بالعقل أو بالشخص فقد نقع بسهولة في فوضى الفئات ونسيء استعمال لغة الأشياء . أما بخصوص « الحرية » فالخطيئة مألوفة . ولكي يكون العقل حراً عليه أن يكون قادراً وأن تكون له السلطة على عمل ما يجب عمله . وهذه هي الحرية المتعلقة بالتربية . التورط عنيف بالنسبة للطالب الذي يبحث عن الحرية فالتعقيدات التي تواجهه قوية . ويجب عليه أن يخضع نفسه إلى التحقيق الإلزامي للسلطة الأصيلة . يجب أن يحسد في نفسه سلطان الحضارة التي هو مخلوق من مخلوقاتها .

وخطأ أبلّس في الفردوس المفقود هو عدم قدرته على التمتع بالقول « أحسن لي أن أحكم في الجحيم من أن أخدم في السماوات » . وهذه ليست صيغة من يحب الحرية . ولكنها صيغة من يريد الوصول إلى الحكم مهما كلفه الأمر ، والذي لا يفهم معنى « الخدمة في السماوات » . هو مشوش الذهن بشأن الحرية والسلطان والصلاح ، والجحيم الذي خلقه هو محاكاة ساخرة مظلمة للنظام الذي رفضه . وهو مفتون فقط بما صنعت يده ولا يمكنه تقبل الصالح حينئذ يأتيه هدية لأنه فظ فيما يتعلق بالهدايا ، وفضيلته المفقودة هي الرغبة في التعلم .

ان الرغبة في التعلم والخنوع والإذعان - تبدو لنا ضعفاً في الوقت الحاضر ان لم تكن رذائل ، أو مواقف مبهدة للتواضع أو قريبة من الاحترام أو أنها أدوات تقليدية للاستغلال والكبت ، ولكنها في بعض الظروف تكون فضائل حقيقية ولكن سوء سمعتها حالياً جزء من مشكلتنا .

أود أن أقول على الفور بأنني اعتبر الرغبة في التعلم عنصراً ضرورياً في شخصية الطالب السليم . والرغبة في التعلم وسهولة الانقياد ليست مسألة طاعة وامتنال فقط ، ولو ان الطاعة الموجهة بالعقل ضرورية أيضاً ، وانما هي مجموعة مركبة من المواقف التي تتخذ إزاء العالم والمحيط المباشر الذي هو شرط من شروط التطور نحو الحرية . وقد عبرت عنها الشرائع الدينية حين وعدت الطائع بميراث الأرض والعنيد بقهر الذات .

ان الخوف والقلق يقضيان على الرغبة في التعلم التي هي نوع من الاسترخاء الروحاني والانطلاق الذي يولده الإيمان والأمل وأمانة الحب والثقة بالنفس - من الشعور بأن شيئاً جيداً يجري ويريد المرء ، أو بالاحرى يستطيع ، الاشتراك فيه ، فالاشتراك في ما هو جار أو الاسترشاد به أو التعرف عليه ، لا يكون بالافتحام والتعظيم ، فكل من لاحظ مدرباً يعلم التزلج على الثلج أو لعب التنس أو السباحة لسمع هذه الكلمات جيداً « استرخ ، استرخ ، لا تقاومها وانما استخدمها . جربها على هذا النحو وسترى النتيجة . لا تخف ، لا تقلق ، لا تتوتر . وما يتعلمه الطالب ، هذا إذا تعلم شيئاً بالمرّة ، هو أن العالم يقوم بمعظم العمل وان مهمته هي أن يتعلم كيف يتعاون مع العالم وان يكيف نفسه نحو مطالبه لو أراد العالم ان يؤيد غاياته . وهذه التقوى الجسدية هي بذرة التقوى الأكثر تعقيداً أو نموذجها للعقل أو الروح . ولعل (سهولة الانقياد) للتعلم هي تعبير غير متميز أو عامي يشار به إلى (التقوى) .

فالقضية اذن ليست مجرد خوف ، بل هي مجموعة من المواقف الراقية ،

وتأكيدهما هو جيد واستمتاع به وقبول للهدية واعتراف بالجميل وبالحسنات التي لم تخلقها ولكنها بانتظارنا ، كما أنها تقدير لاستمرارية المنجزات البشرية والاشتراك فيها ، واحترام للحرفة وأسيادها ، وإيمان وثقة بالتدرب على الحرفة . هذه هي أوجه الرغبة في التعلم .

وبدون الرغبة في التعلم ، نتعلم بصعوبة بالغة ، هذا إذا تعلمنا شيئاً للمرة ، وإذا لم نترك العالم يعلمنا فإنه يعلمنا درساً قاسياً . وهكذا ففي المسرحية الهزينة يتعلم من كان صعب المراس لا يريد أن يتعلم - مثل كريون أوديب ولير - يتعلم فقط بالتألم المرير . وقد اقترح سقراط طريقة أفضل .

إن صعوبة المراس في الطالب هي مشكلة خطيرة ، ولكنها مرض وليست جريمة ، ولا يمكن معالجتها بمحاضرة . وإذا ما أردنا أن نعتب على أحد ، فعلينا على الأقل ألا نعتب على الضحايا بل ننظر إلى المؤسسات الاجتماعية وأمنائها الذين غدوا الشعور بالحية ، والرفض ، والارتياح ، والذين يدفعون إلى الاغتراب في السخف عوضاً عن الانتساب إلى عضوية المجتمع . والمشكلة المباشرة هي عما إذا كانت الكلية قادرة على مغالبة صعوبة المراس وحتى معالجتها أو عما إذا كانت نظامها وعملها سيجعلان صعوبة المراس أسوأ حالاً . والجواب الموجز على ما أعتقد هو أن نظام القسم الأدنى المعروف في الكلية يحملها أسوأ ، ولكن نموذج البرنامج التجريبي يساعد ، ولو أنه لا يمكنه التغلب على مشاكل كل فرد .

إن الطالب الذي يدخل البرنامج بفعل ذلك بمحض إرادته ، فقراره دخول البرنامج هو خطوة في الظلام ، إذ ليست لديه خبرة لا في البرنامج ولا في أي بديل له . وإنما قراره المتعلق بثقافته ، وإذا ما بقي في البرنامج فهو القرار الإداري الأخير المتعلق بالتربية الذي يُطلب منه أن يتخذه لسنوات عديدة . وإذا ما أدرك هذا أو لم يدركه فقد ألزم نفسه بمجموعة من الملابس العرضية بداعي الإيمان .

يحد الطالب نفسه في برنامج دفاق بالمطاء ، ومنهـاجه الدراسي مقرر ومطلوب بكامله دون أن يؤخذ رأيه . وحينما يكون فضولاً قلقاً على نظامه العام ، فإنه يُعطى جواباً عاماً وصادقاً ويقال له ، يصدق أيضاً ، أنه لا يمكنه فهم الجواب حقاً حتى يتسنى له الانتهاء من البرنامج . ونحن ننصحه بأن يلتزم الراحة ، أن يأخذ الأمور على علاتها ، أن ينعم بالحاضر لأنه سيدرك المعنى في الوقت المناسب .

إن نظام العمل ولو أنه يترك مجالاً كبيراً للطالب ، هو ثابت ومقرر أيضاً ويمنح الطالب جدول أعمال معقولاً ، ولكنه ثابت فيما يتعلق بالكتابة والتشاور والمناقشة والمحاضرات . وهو بالنسبة للطالب كناية عن نموذج حديث وعليه أن يتكيف معه . قد يأخذ هذا منه بعض الوقت ، ولكننا لن نتخلى عن المطالب .

والاستجابات المبكرة كانت في الواقع متنوعة ، إلا أننا أصبحنا الآن مطلعين على بعض الأعراض المهمة ، ويمكننا المجازفة بالتعميم . ويظهر أن للاستجابة « السليمة » عنصرين : أولاً ، إن الطالب يُثار بما نقرأ ، ويستمتع به ، وثانياً : تثبط همته لعدم مقدرة على العمل بالقدر الذي يعتقد أنه متوجب عليه عمله ، ولإدراكه بأن عمله ولا سيما كتابته ليسا على ما يرام . غير أن هاتين الاستجابتين تعتبران إشارة مشجعة لأنهما توحيان بأنه يتقبل المهمة ولا يحاربها ، وبأنه منفتح ومدرك وحق موضوعي . ونحن نشجع الاستمتاع ، ونسمى إلى تشجيعه على تأديته عمله ، ونعكف على العمل البناء .

ومن جهة ثانية ، إن أول علامة قلق هي الافتقار إلى الاستمتاع . والمسألة ليست قضية ذوق . فإذا كنا جميعنا نقرأ ونتكلم عن هوميروس مثلاً دون أن نستمتع به ، فإن شيئاً ما يكون خطأ ، وقد يعني هذا - وكثيراً ما يعني ذلك - أن الطالب لا يقرأ أو لا يسعى إلى القراءة . ولم لا ؟ وعند هذه النقطة يراودنا شعور بطريقة أو بأخرى ، بالاندفاع نحو الاستقلال الذاتي ، نحو وجود أو بزوغ

مخططات خاصة ، وحق استراتيجية للدفاع عن النفس . لماذا نقرأ هذا بدلاً من
سواه ؟ ولماذا هذا الواجب الكتابي ، لماذا هذا الإبطاء أو هذا الإسراع ؟ وهل
يمكنني أن أعمل شيئاً آخر عوضاً عنه ؟ انه إبداء استياء عام بالمعطيات . ويجب
التوكيد بأن هذه الحالة النفسية هي على الأرجح حالة ترافق عدم القيام بالعمل
أو على الأقل عدم القيام به جيداً ، ثم ان الطالب قد يكون له رأي أسمى بعمله
الكتابي دون أي مبرر . أي أنه ليس سعيداً بالبرنامج ولا مشغولاً ، أو
مستمعاً به ، ويظهر أنه مقتنع تماماً بالعمل الذي يعمل والذي يدافع عنه . وهو
مثل الطالب الذي لسبب ما يسجل اسمه في درس لتعلم لعب التنس ، ولا يظهر
أي استمتاع في اللعبة ، ولا يتمرّن كثيراً ، ويعتقد أن المدرب يخطئه دائماً ولا
يتقبل انتقادات المدرب أو حكمه على ضرباته للكرة .

هذه هي مشكلة صعوبة المراس ، وليس من السهل معالجتها ، وبقدار المستطاع
نحاول مقاومة إغراء القول ببساطة « إذا كنت غير مسرور هنا فلماذا لا تذهب
إلى مكان آخر ؟ » . ومهما كانت الظروف فمن المحتمل أن يكون الجواب « أنا
لا أرغب في الذهاب إلى مكان آخر أيضاً » . إن الطالب مكسو بالدروع التي
تمنق تحركه وغوه ، ومهمتنا هي تحريره منها إذا تمكنا ، وإذا ما وقف هادئاً
مدة كافية ، ولكنه ليس مستمداً دائماً للتغلي عن دروعه لأنها صنع البيت ومريحة
ولا تزال صالحة للزوال . ودوافعه للاحتفاظ بها لا تزال نافذة المفعول وهو
يرتاب في الدعوة إلى نزعها . والعالم أمامه يظهر فاسداً ومعادياً ، ومجموعة
القوانين قوية وفاسدة ، والكلية هي أدواتها ولا يمكنه أن يستريح .

إن طاقة الطالب الصعب المراس الواقية والتي تبدو سخيطة هي طاقة هائلة .
إننا نحاول خلق بيئة تكون فيها الثقة معقولة ، ونمارس الصبر . ولكن في بعض
الظروف لا شيء يفيد ، والواقع ان الطالب لا يتورط أبداً ، مع أن هذا لا يعني
دائماً انفصاله عن البرنامج . وانه كتمرد قد يتحول إلى مذهب « الفعلالية » ،
الصاخبة ويتعلم دروسها القليلة . وقد يلزم ولو إلى حين ، الأحياء البوهيمية

الماصرة حيث يصعب الوصول إليه ، ويتعلم دروس أوهامها ، أو ربما قد يجد سبلا أقل تعقيداً لضياح نفسه . ونحن نأسف للاختيار السخيف الذي لا نقوى على أن نحول دونه .

البرنامج هو مدرسة أفضل ، ولكن يمكن محاربته أو مقاومته أو رفضه من الذين لا يفهمون أو الذين يفتقرون إلى القوة لتنفيذ التعهد بالتسجيل . و«التعهد» يستحق التريث ، لأن هناك بُعداً معنوياً للمشكلة . البرنامج مشروع طوعي اختياري ، وله واجبات متبادلة ، فهناك «واجبات» مترتبة على هيئة التدريس و«واجبات» مترتبة على الطالب ، وهي واجبات تتعدى القانون الجنائي الجامعي . والمطلوب هو جهد مع حسن نية . وقد يوجد إخفاق على ثلاث مستويات : اعتقاد خاطئ ، أو إخفاق في فهم ما هو المشروع ، سوء نية وإخفاق في الجهد . وما هذا الأخير سوى قضية ضعف . فنحن نتوقعه ونقوم على خدمته . أما الآخرين فإنهما يطرحان مشاكل أخلاقية أعمق .

لا أنوي هنا التعميق على مناقشة فضيلة الطالب الجامعية ، ولو أنها قليلة البحث . إن الموضوع هو الحرية والعقل الحر . وقد جادلت بأنه ليكون الفرد حراً يجب أن يتمكن من أن يعمل ما يحب عمله . وعدم الفهم والحقد والعادات السيئة (أو عدم المقدرة على العمل) ما هو إلا لغة مختصرة عن الرجل المحروم من الحرية . وإذا ما حرر من الكبت الخارجي فقط ، فإن عدم قدرته على العمل يؤجل الكارثة إلى حين . والبرنامج في تكوينه يتوخى سهولة الانقياد . وليست القضية قضية فضيلة ولا شكلها النهائي ولكنها قضية تكوين الحرية وهي جنين . انجبه الآن لتفسير كيف أن عملية الانهياك في البرنامج تساعد نمو الطالب في النفوذ أو الحرية .

الميل

المشكلة الأولى هي تحرير الطالب من عبوديته إلى ما يسمى بالميل . يتوصل

الطالب إلى الاعتقاد بأنه يعرف ما يميل إليه وما يعزف عنه . وقد يعتقد بأنه يعمل جيداً فقط في ما يميل إليه ويقتنع بالطبع بأن يلاحق ميوله أكثر . والطالب الذي « لا يعرف ما يميل إليه » يقلق على حاله وتبسط همته نحو عدم المبالاة ويتلهف على أن يكون ميالاً لشيء ما « ليجد نفسه » فيه .

ولعل أسوأ شيء يمكن أن يحدث للطالب في بدء حياته بالكلية ، هو أن حالة الميل عنده يشترط أن تقرر ثقافته أو تربيته . فالطالب يصل إلى الكلية وهو مخلوق تحت رحمة الظروف ، يكافح لتولي أمر رعاية نفسه - في هذا الوقت وذاك المكان ، بشأن البيت والمدينة والمدرسة والأصدقاء والألعاب والتجارب والانتصارات والأخطاء . وهل هو ميال إلى المحاماة أو الطب أو العلوم أو الأدب ؟ ولماذا ؟ وهل هو ميال إلى أحد الوالدين ، إلى قريب ، إلى بطل قومي ، إلى برنامج تلفزيوني ؟ وهل مدح شعره مدرس ثانوي ؟ وهل كان درس الرياضيات سهلاً ؟ وهل وقع بحب دراجته النارية ؟ أو هل له صديق فقير معتمد ؟ هل تعشقه البنات ؟ هل هو من السمعة بحيث لا يقوى على الجري ؟ وهل عمل للحصول على حصته المالية ؟ وهل كانت والدته عصبية المزاج ؟ ولو كان بإمكاننا لوجب علينا أن نساعد على الخروج من شرك النكبة .

الميل ، بخلاف الصداق ، ليس موضوع وعي ثابت مباشر ولا يكشف عنه عمل بسيط من أعمال تفحص المرء لأفكاره . الميل تأتي في طبقات ، تتغير وتنمو ، وقد تأتي متكررة . ومعرفتنا بأنفسنا عمل صعب ، والنموذج الأعرق لميولنا قد يغيب عن تدقيقنا .

عند أية نقطة وإلى أي حد يجب على الطالب في مفهومه لميوله أن يتحكم في تكوين وتوجيه ثقافته ؟ هذا سؤال صعب . ولكنني متأكد بأنه من الخطأ إلى درجة فادحة جعل هذا السؤال يسيطر على السنوات الدنيا في الكلية ويؤثر فيها على نحو خطير . فهو في هذه المرحلة يقيد الطالب ويحد من نشاطه .

ليس البديل في الحقيقة في أن نقذفه بميوله الخاصة والمتعددة بل علينا أن ننشئ برنامجاً (إجبارياً) مطلوباً يتضمن ما يميل إليه . وهذا ليس بالأمر الصعب أو السخيف كما قد يبدو للوهلة الأولى ، بل هو طريقة أخرى للقول أن المنهاج الدراسي يجب أن يشمل ما هو مهم وأن يكون متعمقاً وصعباً . وكلمة « مهم » في مفهوم القسم الأدنى من الفرع الأدبي في أميركا ، تعني اليوم « الأخلاقي » و « الاجتماعي » و « السياسي » وتعني الحرية والسلطة والفرد والمجتمع والضمير والقانون ، والامتنال والعصيان . وهذا ما يجب على الطالب أن يميل إليه ، وهذا ما سيجد نفسه ميالاً إليه ، ولو أنه قد يكون مفاجأة له . أما كلمة (متعمق) فمعناها أن المنهاج يجب أن يتعدى سطحية المشكلة ومفهومها الحالي المبتذل وينفذ إلى بسط شروطه الأساسية . كما أن لفظة «صعب» تعني أن يكون البرنامج قابلاً للفهم والإدراك وأن لا ينضب .

إن قضية (الميل) في برنامج كهذا تستقر تدريجياً أو تستبدل بالإدراك بأن الاستمتاع بأبلغ أهمية وأنه من المحتمل أن يوجد الميل وبشيرة بدلاً من أن يكون وليده . وحساسية الطالب نحو عمله تصبح أقل إثارة وأكثر إرضاء وتزيد من ثقته على الاستيعاب . ونفسه التي تجتاز مرحلة بين التنبية والاستجابة ، تجد لها بعض الغذاء ، كما أن الانهياك في البرنامج ، المعطى والمطلوب ، دون أي تعديل ، يساعد في إزالة حاجز (الميل) من طريق النمو .

العادة والنفوذ والانضباط الذاتي

إن السلوك الفكري لدى الطالب القادم إلى الكلية ، باستثناء بعض الحالات النادرة ، أشبه بسلوك الرجل في موقف الدفاع . وخبرته تكون أولاً استجابة لأزمة المتطلبات المتنوعة المتباينة التي لا صلة تربط بينها ، وقد ارتفع إلى مستوى مسؤولية هذه المتطلبات ، وتلك الأزمات ولولا ذلك لما كان حيث هو ، ولكن

الخبرة علمته ، فبات بإمكانه التظاهر بما ليس فيه لمواجهة الاختبارات ، ولكن طريقته في القراءة والكتابة تظهر الواقع . وينبغي أن نحمد الأزمة ، والأساليب التي تولدها يجب أن تستبدل بسواها . فالامتحان هو جهاز انضباطي ولكنه ليس الجهاز الأورحد ، كما أنه ليس الجهاز الأفضل على المدى الطويل .

من المؤسف أن النموذج العادي لمادة التدريس في القسم الأدنى هو امتداد لنموذج أزمة المدرسة الثانوية ، ويزيد في وطأتها ، وإذا كَيْفَ الطالب نفسه مع هذا النموذج فكيفاً ناجحاً ، فإن ذلك يبرز فيه الطرق السيئة فقد يتعلم الكثير ولكنه لا يفيد إفادة مهمة في السيطرة على قواه العقلية . وطالب الصف النهائي كثيراً ما يكون طالب الصف الأول المتعب الذي مر بهذه السلسلة .

البرنامج التجريبي يتفصل عن النموذج العادي ويهيئ بيئة مختلفة لوقت طويل - سنتين - تمكن الطالب أن ينال أو يستعيد بعض استقلاله الذاتي الفعال على أساس الأسلوب المعقول . وإننا نحاول قدر المستطاع أن نتجنب الأزمة والسرعة والضغط . وقد ألغينا جميع الامتحانات والاختبارات ، وأصبحت المواد الدراسية المحددة قليلة العدد ، كما أصبحت العلامات غير معمول بها . وأعد المجال لجهود طويل غير مستعجل .

البرنامج هو مجموعة من المتطلبات الواضحة التي لا مفر منها والمعرضة بشكل ثابت - وهو جدول أعمال منتظم للقراءة والحوار والكتابة يجب إنهاؤه في الوقت المحدد . فهدفنا هو التوقيت المتواصل ، وليس مجرد تعيين موعد لا يمكن تجاوزه لإنجاز العمل ، ولو أن الموعد المحدد أهميته . وليس لدينا سبل لامتحانات الإكمال . إن اتكالنا المتبادل في برنامج مشترك يتطلب تدريب أنفسنا على الخطوة المشتركة حتى نبقي قادرين على الاستمرار في العمل .

ومع ذلك فإن طرقنا تستمر ، ولا بد لبعض الطلبة من أن يعاودوا خاقي

أوضاع الأزمة التي كانت مألوفة لديهم كتأجيل القراءة وعدم الاستعداد للمناقشة وتحضير دراسة سطحية سريعة ، والاعتماد على الدقائق الأخيرة من الوقت ، وإجراء أبحاث سطحية تعتمد الحيلة ، والتشجيع على اللهو الذي يعقبه خبل لا فائدة ترجى منه . وبما أنه ليس هناك علامات للتساعد في خداع الذات ، فإن الطالب يدرك عادة عدم جدوى الأسلوب مما يكون له مصدراً للإزعاج . وكلما حاول التحرر - إذا ما حاول - فقد يكتشف ضعفه في السيطرة على نفسه . وهذا درس في صعوبة الحرية . إنه يريد ، ويقرر ، أو يحاول - ولكن لا شيء يحدث . لا يمكنه الجلوس أو الجلوس هادئاً ، لا يمكنه أن يقاوم دعوة ، وإذا ما حدث أي تغيير في حياته فإنه يضيق كلباً . إنه سيد هديره وقائد روحه ! والذي يحتاج إليه التلميذ هو الروتين الذي يحمل الطرق القديمة تافهة ، والذي يشجع طرقاً جديدة ويدعمها . والنظام الخارجي يصبح ذا معنى إذا ما عزز الانضباط الذاتي . فهو جسر بين القديم والجديد - جسر لا بد منه .

والبرنامج مثل هذا الروتين ، ولكنه ليس دائماً مأموناً ، والطالب الذي يسلم أمره للبرنامج يحد نفسه تدريجياً بعمل مجزئ من الفعالية والاعتماد على النفس وبشعور أعظم بالنفوذ والحرية . ومع ذلك فنحن لسنا شرطة ، والطالب الذي يريد أن يلعب ألعاباً مألوفة أكثر ، فقد يمكنه أن يفعل هذا لمدة معلومة ، إلى أن يقرر المضي أو يتراجع ، أو إلى أن نقرر نحن الاستغناء عنه والمقاومة تافهة وغير مفيدة بتاتاً رغم أنها تحدث بأية حال .

الشخصية الفردية

كل هذا الكلام عن النظام والرغبة في التعلم قد يوحي للفاصل بأن البرنامج نوع من تخيم للتدريب 'صمم للقضاء على بقايا الشخصية الفردية التي بقيت ماثلة بعد زوال آثار الحضارة الجماهيرية ، ولكن الجوهر ليس كما يتراءى له .
نحن نتوخى الشخصية الفردية ونقويها . إن البرنامج المشترك ومجموعة الطلبة

والمدربين الذين يعملون هذا البرنامج ممكن التحقيق، هم تماماً البيئة التي تظهر فيها الشخصية الفردية ، وتُشجع وتنمو . نحن لسنا سلسلة من غرف التدريس العابرة والمشككة ، بل نحن مجموعة عاملة من الطلبة والأساتذة تربط بيننا صلة قوية لمدة طويلة . نحن نعرف بعضنا البعض . إن طلابنا في الصف الجامعي الأول يلقون عناية كبرى من هيئة التدريس ، على أساس فردي أكثر من طلبة الدراسات العليا الأوفر حظاً . وهذه ليست حالة تتطلب انتظاماً أو تشجيعه .

إن البرنامج المشترك للقراءة والحوار والكتابة يخدم كصورة خلفيه تزيد في إدراك الاختلاف الفردي . ونحن لا نكتشف مقدار استقلالنا وفوارقنا إلا عندما نقرأ وناقش نفس الموضوع ونعالج نفس القضية .

إنها نفس القصة القديمة التي يسأم المرء من إعادة سردها . فالأفكار المتناقضة مترابطة دون أن يدمر واحدها الآخر . و«التغيير» ليس انكاراً للاستمرار ، وإنما التغييرات المستمرة هي انكار الاستمرار . فالتأثر والاختلاف، الوحدة وتوافر العدد ، العام والخاص ، الفردي والاجتماعي - كلها متناقضات حول الموضوع نفسه . ومجموعة من الأشخاص الأنانيين الغربي الأطوار ليست مجموعة من الأفراد . وإذا أردت أفراداً وشخصية فردية فما عليك إلا أن تخلق مجتمعاً . وواضح أن طلبتنا هم أفراد .

نسمع أحياناً أصداء شعار الجيل الحاضر : (لا تدعهم يغيثرون ما في فكرك) تعبير مهذب ، ولهذا التعبير طابع ساخر في مؤسسة تربوية ، ولكنه مفهوم جداً . ومن المعتقد بأننا مجتمع مريض ، وبأن طبيعتنا الإنسانية الحسنة قد أفسدتها وشوحتها مؤسسات اجتماعية فاسدة وايدولوجيات تحميها سلطات ثابتة وتنقلها وسائل الاعلام الجماعية وعبودية النظام المدرسي . ان اكثر الناس ، وبالأخص الراشدين منهم قد خدعوا على أن يحملوا المهازل على محامل الجد وأن يتصرفوا بطريقة جنونية منتظمة ويتنقلوا كالأفاعي الأسطورية في سيرها المدرس الكتيب . والطالب الذي له وجهة النظر الممتعة الواسعة الانتشار هذه ، من

المحتمل أن يعتقد أيضاً بأنه ربما حصل على بعض العون (الخارجي) بطريق الصدفة ، وإن محاولاته نجحت من المراقبة أو تجنبها .

« م - أي نحن - يريدون أن يستردوه ، وسوف يستردونه ، وإذا لم يكن حريصاً فقد يؤثرون على تفكيره . »

ولهذا فهو بدافع عن تفكيره وعن شخصيته الفردية غير المستقرة ، ولا يأتي عملاً ما دام يشعر بأنه مطوق ومرتاب . وأحياناً لا يأتي عملاً ولا يمكننا عمل شيء إلا أن ننتظر بصبر بينما هو يعم في دنياه المتلاشية غير المستقرة « محاولاً إيجاد مأوى ، بينما يحيج الفردية التي يحاول حمايتها . »

وهناك بعض الأعمال التي نرفض القيام بها ، منها « الانفرادية » و « الديمقراطية المشتركة » وكل من هذين العاملين يقضي على الجماعة طالبة العلم التي هي جوهر البرنامج التجريبي .

وثيقة الصلة بالموضوع

إن ما يحمل كل شيء يستمر بالطبع هو المنهاج الدراسي ، الأفكار التي يدور حولها البرنامج . فهو يسيطر على كل شيء ويساندنا عندما نتعثر . سأبحث بالتفصيل في المنهاج فيما بعد إلا أنني أريد هنا أن أبرز بعض الأوجه العامة عن علاقته بحياة الطالب .

المطالبة « بالصلة بالموضوع » تطرح على الجامعة بطرق كثيرة سخيفة بحيث أن العالم الذي يعترم نفسه قد يُبحث على نبذها كتعبير عن وقاحة أنانية وتعصب مضلل قصير البصر ، وهي أحياناً لا تكون غير هذا .

كثير من الأشياء تدرس في الجامعة ، وليس لها علاقة بحرب فيتنام أو الحرب في الأحياء الفقيرة أو الحرب على الفقر . الجامعة هي نوع من المؤسسات التي

يحدث فيها مثل هذا ، بل يجب أن يحدث . وسواء أكان المبرر هو أن المعرفة هدف بحد ذاتها ، أو أن أغرب الأشياء تصبح مفيدة ، فأنا متأكد من أننا نقاوم أية محاولة لجعل الصلة المباشرة لأزمات اليوم المحك فيما إذا كان يجب أن يدرس شيء أو يُعلّم ، سواء جاءت المحاولة من المشرعين ذوي العقول الاقتصادية ، أو من الطلبة ذوي الحملات العنيفة .

والإزعاج البالغ ، هو الطالب الذي يجد أن مادة التدريس التي التحق بها غير (وثيقة الصلة) به والذي يعتقد أنها يجب أن تكون في الحال . ويعتقد الأستاذ أن على الطالب أن يتكيف مع متطلبات المادة ، لا العكس . وتحمل عبارة (غير متصل بالموضوع) أحيانا معنى عبارة (أنا متضجر) . والكياسة فقط هي التي تمنع الأستاذ عن إعطاء الأجوبة الواضحة .

ولكن هذه الاستعمالات المغلوطة غير الملائمة تقبل فقط إلى إضعاف الثقة بالمفهوم الذي يجب أن قدرك شرعيته وتحترم على مستوى القسم الأدنى ، والطالب في الدراسات العليا الذي يختار أن يعمل لنيل درجة علمية في حقل خاص يجب أن يتوقع بأنه مطلوب منه إظهار وثوق صلتها بالموضوع ، إذ إنه هو تحت التجربة وليس موضوع دراسته ، وينطبق هذا أيضاً ولكن إلى حد أدنى ، على الطالب الذي يتابع القسم الأعلى (للاختصاص) الذي يختاره . ولكن حالة القسم الأدنى تختلف تماماً ، ولا يمكن تجاهل مشكلة توثيق الصلة أو الصلة بالموضوع .

يجب أن نأخذ بعين الاعتبار ما هو الطالب في الصف الأول ؟ . إنه فرد وصل إلى مرحلة عصبية ويحابه عدداً من القرارات العسيرة التي قد تؤثر في نسق حياته كله . وقد حصل على سلسلة من الأفكار أو غناها في نفسه مما هو العالم وعن نفسه . هذه لها أهمية حيوية له ولنا ، ويجب ان تؤخذ جدياً .

يصل الطلاب إلى الكلية بأفكار تتأرجح بين المقيدة الجزمية (توكيد

الرأي) والشك اليائس . ويمكننا بصورة نظامية أن نتجاهل الأفكار ، أو اذا كنا نعرف ما نعمل ، نستطيع بطريقة خاصة أن نضع المنهاج الدراسي على أساسها . هذا ما يجب أن نعمله ، وهذا ، بمعناه الحقيقي ، هو مطلب توثيق الصلة .

ونحن بذلك لا ندعو إلى ميول سطحية وانما للاستجيب على نحو ملائم إلى الاحتياجات الحقيقية ويجب علينا أن ننفذ ذلك بطريقتنا الخاصة ، وهي الطريقة الملائمة للكلية ، متعمقين تحت مستوى النمط والهواية ، إلى الأساس الوطيد من ثروتنا الحضارية . وإذا ما حاولنا عمل هذا لاكتشفنا بأن مشاكل الحاضر الكبرى في أغلب الأحوال تكون المشاكل الدائمة في ثوب حديث ، ولاكتشفنا أيضاً بأن ثروات الحضارة هي بعيدة عن أن تكون مستهلكة أو مبهورة أو غير متصلة بالموضوع . إنها ثروات حقيقية ، وإذا ما استعملناها كما ينبغي لأخضعنا أفكارنا إلى نوع من المحنة التي تشكل التربية والتعليم .

عندما أقول أن مثل هذا المنهاج يستجيب إلى الاحتياجات الحقيقية ، فإني لا أقصد الطالب فقط ، لأنها هي احتياجات المجتمع أيضاً . والسؤال بالنسبة للطالب ، هو « ماذا يجب أن أعمل بحياتي ؟ » وقبل أن يجيب المجتمع : « اعمل هذا ، أو « اعمل ذاك » ، أو « فوق كل شيء اعمل ما يطلب اليك » ، فمن المستحسن انتهاز الفرصة لطرح السؤال عالياً : « إلى أين وصلنا ؟ »

والقسم الأدنى ، هو الأساس الذي يركز عليه هذان السؤالان ويتفاعلان معه . وقد تتطفل عليه أشياء أخرى ، ولكنها ليست متصلة بالموضوع . والعلماء الذين لا يرغبون أو لا يتمكنون من العناية بهذه الاسئلة ، يجب على الأقل أن يتبقوا خارج القسم الأدنى ، لأنهم هناك طغاة ، ولو تركوا وشأنهم لاستبدلوا المنهاج الحقيقي وأحالوا المشاكل الكبيرة إلى عرض تلفزيوني أو إلى برنامج « على الناصية » في الاذاعة .

وأحد المعاني المتضمنة لهذا المفهوم المنهجي ، هو أن الصورة المهيمنة على القسم الأدنى ، هي أخلاقية أكثر منها علمية ، منطقية أكثر منها تصويرية . وينظر إلى الطالب كأداة ، أو كأداة محتملة ، وتنظيم المعرفة يُشكل بثوق اتصاله بالعمل . « ماذا يجب أن نفعله ؟ » هو السؤال النموذجي في هذه الصورة . هنا مرحلة المعرفة التي تصبح مساعدة للهدف . « ما العمل ، يأخذ الأسبقية على « ما هي القضية » . وهذه نقطة جدل مهمة ، والجدل تسهل خسارته في الجامعة حيث تبدو الأولويات مختلفة تماماً وحيث ملاحقة المعرفة ، علمية كانت أو دراسية ، ترتب نفسها حسب شروطها الخاصة ، وتطلب الاستقلال الذاتي . وهي تعلق أيضاً الوضع الشرعي الشاذ للقسم الأدنى في نظام الجامعة ، لأنها في الواقع لا تشاطر النزعة الممكن إدراكها لمراحل التخرج والدراسات العليا ، ولأنها أسيرتها ، وفي ضعفها الوضعي تعاني من الاعتداءات والمطالب الطائشة والملمعة بمناد .

إن الصورة الأخلاقية هي بلا ريب صورة الاستقراء أو الاستهلال وهي تدخل في مأزق الطالب الجديد الذي يواجه قرارات التوافق أو الرفض أو الاشتراك في حياة المجتمع . إنها الصورة التي تستضيف مشاكله ، وهي أيضاً الصورة التي يلتزمها المجتمع لعضوية الطالب التامة ، وتشرح تمهدياتها وتدعوه للمشاركة في حياتها القلقة ولكن المجدية .

وهي حالة من الارتباك الرائع وسوء التفاهم ، من الهويات الذاتية الحاطشة والمرببة . إننا نعتقد بأننا نقدم دعوة سخية . فقد سمع عن الاغريق يحملون الهدايا ويريد المعرفة . إننا نأخذهم إلى رأس الجبل ونقدم له القدرة ليحول الصحراء إلى جنائن أو يعرض الحكمة في شؤون الانسان . إننا نعتقد بأنه يمكن أن يكون له طبيعة إلهية . وهو يعتقد بأنه يسمع كلاماً خادعاً ويشاهد الشيطان واننا نعني أن يحول الجنائن إلى صحارى وتتحكم بسلطان

البشر. والتعهد في عضوية المجتمع قد يساء فهمه بالعبودية ، كما يساء فهم الاستعباد
للرغبة والنزوة بالحرية .

إننا نحتاج إلى تصحيح كل هذا اذا أمكن . وبما يرثى له بلا شك هو ظهور
المشكلة للوجود . أين هي الأسرة ؟ أين هو الدين ؟ ماذا حدث في مدرسة
الحضانة ؟ ماذا حصل للكشافة ؟ واحسرتاه ! كل شيء مطلوب من الكلية .

هنا يوسف اللواتي

متاح للتحميل ضمن مجموعة كبيرة من المطبوعات من صفحة

مكتبتي الخاصة

على موقع ارشيف الانترنت

الرابط

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

المنهاج الدراسي

إن مشكلات المنهاج في نطاق نظام مواد التدريس الجامعية ، مشكلات مألوفة تماماً فهي تبرز لدى اختيار مجموعة مواد التدريس وكيفية توزيعها ، وأين ينبغي التركيز والاسهاب ، وما هي المواد المفروضة وما هي المواد التي يمكن الاختيار منها . فالاستعاضة عن نظام مادة التعليم بالبرنامج لا تزال كل هذه الاعتبارات ولكنها تغير الاطار والشكل اللذين تظهر فيها هذه الاعتبارات ، كما أنها تعيد المشكلة إلى المدرس ، وإلى هيئة المدرسين ، كجزء متكامل من عمله التعليمي . فحينما يعطي المدرس مادة دراسية ما فهو مسؤول عن تنظيمها الداخلي ، ولكنه يستطيع أن يتجاهل علاقة هذه المادة بغيرها من المواد أو العلاقات الخارجية . فقد ينظر في تلك المشاكل بوصفه عضواً في القسم الذي ينتمي إليه أو في الكلية ، ولكنه لا يحتاج إلى ذلك إلا بالقدر الذي يؤثر في مادته . أما في البرنامج فالمشكلات داخلية ولا مفر منها وتتجاوز ما ينطوي عليه تخطيط المادة التقليدية أو تسلسل المواد .

إن منهاج البرنامج التجريبي ، على ما أعتقد ، مفعم بالمعاني والفعالية . ان مصدر ابتهاج بالنسبة للطلوع وعقبة في وجه الذي لا خلاص له ، ويصعب تفسير مبدئه في التنظيم تفسيراً واضحاً وبفاهيم مألوفة ويبدو خاضعاً للمعيار من

الاعتراضات الأكاديمية المهمة . وبالإضافة إلى ذلك ، وبسبب تنظيمه ، يبدو أنه يطرح صعوبات تعليمية لا تذلل . انني أود أن أشرح مبادئه بوضوح أكثر وإن أفسر الصعوبات إذا أمكن .

إن المبدأ الذي يشكل أساس كل شيء والذي يخلق أكثر الازعاج هو أن الأقسام العادية التي تتبعها الجامعة في تنظيم المعرفة ومواكبة نشر العلم لا علاقة لها بغاياتنا - بغايات البرنامج الأول التعليمية - ويجب تجاهلها . ونحن لا نفكر بلغة (الانسانيات) أو (العلوم الاجتماعية) ، حق ولا نفكر بلغة (التاريخ) أو (الأدب) أو (العلوم السياسية) أو (الفلسفة) . وليس معنى هذا أننا نريد أن نستبدل هذه الأقسام بغيرها لأننا لسنا ضدها ، ولكننا ، وبكل بساطة ، لا نستخدمها . وإذا ما فرضت هذه الأقسام حدوداً لها ، فأننا لا نلاحظها . إننا نقرأ هوميروس ، وتوسيديدس وأفلاطون ولكننا لا نقول أو نعتقد : (نحن الآن في الأدب) ، والآن (نتحول إلى التاريخ) ، و (أخيراً نصل إلى الفلسفة) .

هذه الأقسام هي منطقياً الأقسام المنظمة في الجامعة ، وفي مدارسها ، وأقسامها ودوائرها . فهيئة التدريس تعتبر المعرفة شيئاً طبيعياً ضمن هذه الحدود . وهذا ما يجعل التفاهم مربكاً إلى حد ما ، فنحن حيناً لا نبالي بالتعليم المتبادل والمتكامل ونندم (لا ! تعليم أدنى) (لا انضباطي) فهنا يتضح عدم الإدراك . هذه جامعة . فأين هذا المفهوم منها ؟ فأول مشكلة إذاً هي أننا لا نستعمل المقولات العادية .

وهناك مشكلة ثانية متصلة بالموضوع ، هي أننا ، بوصفنا هيئة مسؤولة ، لا نقبل بالتمهيد المباشر أو بالأعداد للحتمول التعليمية أو للأنظمة التي تسيطر على برنامج القسم العالي والدراسات العليا . إن البرنامج الأول يأتي قبل الثاني ، ونعرف أن طلابنا سيذاومون في القسم العالي ويجب أن يتمكنوا من تدبر أمرهم

ولكن هناك شعوراً مهماً ليس لنا فيه دور تمهيدي ، وليس بالمفهوم الانضباطي .

هذا يفصلنا عن التقليد الكامل لأجهزة القسم الأدنى المنهجية - وهي عناصر «س» ، ومقدمة إلى «ص» ، وقرار يتضمن مختارات نموذجية من «ع» . وأيضاً من مقدمة التعلم المتبادل إلى «س ص» ، أو من مقدمة متكاملة إلى القسم «هـ» . ماذا يوجد علاوة على ذلك ؟ لا شيء في الواقع إذا قبلنا بمفهوم القسم الأدنى على أنه تمهيدي أساسي ، مكتشفين سبب وجوده في حقل الاختصاص وفي المدرسة التي لها علاقة بالدراسات العليا . ولكننا نعتقد بأن للقسم الأدنى وحدته المتكاملة ، واننا نقاوم مطلب « الاستمرار » السهل الذي يساعد فقط على تسهيل واستمرار سيطرة مدرسة الدراسات العليا على المدرسة الثانوية . انها ليست انضباطية ولا تمهيدية - ما لم تلتنازل عن وظيفتها الحقيقية وتسمح لنفسها كي تصبح أسيرة المحترفين المهمة .

أعتقد أن هذا الرفض للنظام الأكاديمي يحتاج إلى شرح أوفى . النظام هو طريقة لدراسة شيء ما . والذي يدرسه النظام انما هو وجه خاص لحالة معقدة . واختيار هذا الوجه هو من مميزات الحقل الدراسي ، أما أدوات النظام فهي التقنية والمهارة والممارسة الملائمة للتعامل مع ذلك الوجه للأشياء .

يتوقف الرجل في ساحة عامة ليستمع إلى أحد الخطباء . وفيما يلي وصف بسيط يرى بالعين المجردة لجزء مما هو حاصل في فترة زمنية معينة وفي مكان معين . الجسم يتحرك ، وله تركيب كيميائي ، فيه غدد تفرز ، وفيه عمليات هضم وتنفس ، وارتفاع في ضغط الدم ، وهناك اللغات ، والعاطفة ، والولاء السياسي في خطر ، وهناك أزمة أخلاقية ، وخطأ رسمي ، الحياة تأخذ مجرى آخر ، مؤسسات تهتز ، ومجموعة توارينغ تأخذ منعطفاً حاداً . فكلم وجهاً من هذا الشطر من الحوادث يمكننا أن نشرح أو ان ندرس؟ الطبيعيات ، الكيمياء ،

علم النفس ، علم الاجتماع ، التاريخ ، البلاغة ، علم اللغات ، العلوم السياسية ،
علم المنطق ، علم الاخلاق ، وجميعها مفيد .

وكل فرع يلخص ما يحمله ويضمه ضمن اطار من التنبؤ والقانون والشرح .
ولكل فرع قصة يرويها وهناك قصص كثيرة ومعظمها صادق على الأرجح .
والفرع الاكاديمي هو محاولة ثابتة لتروي قصة من نوع معين - عن القصائد
الشعرية أو المنظمات ، عن أشياء صغيرة جداً ، وكبيرة جداً ، عن قصار العمر
والمعمرين عن الحروب ، عن الاحتماء ، والنمو ، المداواة ، والتجارة ، والبشر
والحيوانات ، والمجتمعات والصخور .

والطرق التي ندرسها ونعرف بها العالم ، تعكس تركيب الجامعة . انها طرق
مختلفة ، مركزة ، بارعة ، وبالطبع متخصصة ولم يخترع أحد طريقة أفضل ولو
ان لكل منا شكواه الخاصة .

انني لا أعارض المفهوم القائل ان تجربة قسم التعليم الأعلى للطلاب يجب أن
تكون في الدرجة الأولى إدراك الطريقة التي تظهر بها صورة الفروع
الأكاديمية إدراكاً سريعاً كلمح البصر ، لا ان يدرك ما ترويه من العالم وانما ادراك
كيفية عمل (البصر) وعما (للبصر) من أهمية بالنسبة (للعمل) . كما انني
طبعاً لا اعارض بوجه عام ما في مدرسة الدراسات العليا من كفاءة . ولكن
ما علاقة كل هذا بالقسم الأدنى ؟

وجود الطالب في الصف الجامعي الأول انما هو للتعلم ، ولكن ليس ليتعلم
كي يصبح عالماً محترفاً . قد يصبح بعضهم محترفين ولكن هذا من قبيل الصدفة
فقط . ويمكننا حتى تشجيع الاختيار فيما بعد ، لأولئك الذين لديهم كفاءة
خاصة . ولكن هذا كهدف للقسم الأدنى ليس أكثر من هدف المستشفيات في
أن تجعل من مرضاها أطباء . وبكل بساطة ، ان مواد الدراسة في الصف

الجامعي الأول - إذا كان لا بد منها - من أدب وتاريخ وفلسفة ، يجب أن تعطى على افتراض ان الطالب سيصبح طبيب أسنان ، أو سمسار بورصة ، أو موظفاً مدنياً بدلاً من أن يصبح أستاذاً للأدب أو للتاريخ أو للفلسفة .

ما يريد طالب الصف الجامعي الأول أن يكونه مهنيًا هو في الحقيقة خارج الموضوع . هو الآن شيء سوف يستمر في أن يكونه - انه عضو في مجتمع ، وفرد اجتماعي ، ومركز قيم وإدراك ، وشخص من المتوجب عليه ان يمثل على مسرحنا المشترك . انه يحتاج إلى معرفة اتجاهه هناك بحيث أنه إذا لم يته فقد يفهم الدور الذي سيلعبه .

وهكذا نعود مرة ثانية إلى صورة الوسيط ومشاكلها في وضع منهاج القسم الأدنى ، لا لصورة النظام الأكاديمي ومشكلاته . ولهذا فإن البرنامج الأول ليس نظاماً ولا تهديداً .

ويوجد وجهان لمنهاج البرنامج الأول يحتاجان إلى الأخذ بعين الاعتبار . الأول ، هو مشكلة وضع المنهاج وتكوينه أو انشاء منهاج خاص بدون الخطوط المرشدة والانضباطية المألوفة . والثاني ، هو مشكلة الكفاءة لتدريس برنامج كهذا حينما يكون المدرس نفسه حيث هو بسبب ثقافته وخبرته الانضباطية .

وإذا ما قبل رأينا العام هذا ، فإن عرض البرنامج الأول هو أن يهدي الطالب إلى الامتحان المتحرر والمؤيد للابماد (الأخلاقية) للوضع الذي نجد أنفسنا معه فيه . والبرنامج هو مخطط واقعي لعمل ذلك . ولأقدم هنا بعض الافتراضات الأولية لمفهوم منهاج البرنامج التجريبي أو ربما بحثه عن منهاج .

أولاً ، يجب أن تكون له علاقة بالقضايا الجدلية العميقة لزماننا المعاصر . وليس المقصود في هذا انه يتعلق بالحوادث الجارية أو حتى اننا نتعامل بالضرورة

مع المشكلات بلغة وطبيعة الجدل الحاضر . فهذا الصراع الخاص واقعي وفريد ، ولكنه أيضاً تشبيه أو تمثيل للصراع ، والمشاكل التي يطرحها ليست فريدة في نوعها . ان الضمير يتحدى القانون بظرف خاص اليوم ، ولكن شروط التحدي هذه قديمة ومألوفة . ولكي نفهم حالتنا يُفترض ان نكون فقط مطلعين على خاصيتها الواقعية ، ولكن أن نراها أيضاً مثلاً لحاله . ويجب ان ندرس مشاكلنا ولكن ليس دائماً أو بالضرورة بالاصطلاحات الجارية .

ثانياً، البرنامج قبل كل شيء هو تأملي أكثر منه تجريبي . ومهمتنا هي اكتساب الفهم أكثر من اكتساب التجربة . ومن السهل جداً عدم فهم هذه النقطة . فنحن ندرك الاتكال المتبادل والمقعد بالنسبة إلى الفهم والتجربة ، والحاجة إلى امثلة حقيقية نفكر بها ، والحاجة إلى ربط الفهم بمحاثنا ، ولكن المسألة مسألة تأكيد وتوقيت . فالطالب يأتي البنا وهو مفرق بالتجارب التي يناضل لفهمها . وسرعان ما ينهمك بالحياة المثيرة والمتسعة التابعة للمجتمع الجامعي الحديث ، وسوف يتخرج وأمامه نصف قرن من الحياة العملية النشيطة بالحوادث والأعمال في العالم . واننا نعتقد ان قضاء وقته في البرنامج يجب أن يكون بالطريقة الفضلى في البرنامج وليس في العالم . ان منهاجنا هو ، بدون اعتذار ، ميال إلى الاعتماد على المعرفة المستمدة من الكتب لا على التجربة العملية .

ومن الصعوبة بمكان البحث في « تركيب » منهاج دراسي ، حيث لا توجد وصفة لوضعه مع بعضه . واعتقد أن السبب هو ان عبارة (تركيب) أو عبارة (وضعه معاً) تعطي فكرة خاطئة . فالمنهاج هو عمل فني ويرتكز على الإلهام ، وتاريخه هو تحقيق هذا الإلهام بصور ملائمة . وكما هي الحال في الأعمال الفنية الأخرى ، فإن المنهاج يمكن اخضاعه إلى عملية التحليل والنقد . وقد ندرك تركيبه وربما نفهم أساس قوته ، كما يمكننا أن نتعلم تنمية الاختلافات والتعديلات . ولكن عملية التعليل والتشريح ، والإعجاب والتبرير ، يجب ان

لا تخطط بعملية الخلق أو الابتكار، لأن ابتكار لعبة ما شيء وشرحها والإعجاب بها شيء آخر .

لا تفمرنا الأفكار المستوحاة من منهاج البرنامج الأول . والقسم الأدنى القياسي هو عرف مميز غير موحى به ، وبالإضافة اليه يوجد بعض المرشحين . فالقديس يوحنا يعتمد على الوحي . وهناك مجموعة من المؤسسات تعيش على وحي الطالب المرتكز على الميول وعلى (الحدث) غير المنظم . ربما كان الأمر أكثر من ذلك إلا ان الحقل ضيق . ويعيش البرنامج التجريبي على وحي المنهاج الاثيني - الأمريكي من وضع اسكندر ميكل جون ، والذي انشئ لفترة وجيزة في سكتسن في العشرينات من هذا القرن . نحن لنا انحرافاتنا ، نحن أمرى ، ولكننا لسنا مستعبدين ، إلا ان مفهوم ميكل جون كان هناك منذ البداية ، ولولاه وبكل صراحة ، لما كان البرنامج التجريبي .

وأنا مقتنع الآن بأن فكرة سائدة يجب أن تأتي أولاً ، وبدونها لن يحدث شيء . ولهذا بعض الموترات في تخطيط البرنامج المناهجي والاصلاح التربوي . ومعنى هذا على ما اعتقد ، أنه لا يمكننا توقع شيء ، أو توقع الشيء القليل من اللجان الجامعية واللجان المفوضة أو الحملات في سبيل التحديد أو الاصلاح . وفي أفضل الحالات ، قد تكون هذه قابلات قانونيات قد تشجع الخصب وحق قد تساعد في الوضع ولكنهن لا يحملن ولا يلدن . ولا يمكننا أن نجتمع ما بين مجموعة صغيرة من هيئة التدريس ونطلب اليها أن تحضر برنامجاً أولاً وأن تقوم بتدريسه ، وما لم يكونوا جمعاً تحت سيطرة ادراك مشترك فان هيئة التدريس إما أن تتفرق أو أن تضع حلاً وسطاً أو تسوية للتعايش . قد يؤلفون شيئاً مع بعضهم ولكن هذا لن يعيش طويلاً .

وبالاختصار ، ان منهاج البرنامج الأول لا يمكن جمعه بل يجب أن ينشأ من فكرة بسيطة على أيدي مجموعة ملتزمة بتلك الفكرة . ان صلب البرنامج ،

وهو (الدستور) الذي تكلمت عنه سابقاً ، هو التزام هيئة التدريس
بألفهما المسيطر .

وإذا لم يتوفر كثير من الأفكار المميزة والتابعة لمنهاج البرنامج الأول ، فنحن
لسنا بحاجة للكثير منها ، ولا ضرورة لأن تفقر همتنا لندرة الوحي المنهجي
الجذري ، فيمكنني تبني أو اعتماد أو تعديل أو تقليد بعض الأفكار الأساسية
التي تعطى شكلاً قانونياً . فالابتكار عسير ولكن التقليد البارع والتعديل
يخدمان أهداف التربية .

لذلك فالمطلوب ليس كتيباً عن كيفية اختراع برامج بل تحليل للبرنامج
الموجود . نحن نعتقد بأن منهاجنا ناجح ، وأنه غير خاضع لأي من مميزات
جامعتنا (في الواقع إن الصفة المميزة للجامعة في بيركلي لا تخلق إلا مزيداً من
الصعاب والعقبات الأخرى) وأنه قابل للتبني والتكييف بسهولة .

كانت نقطة البداية مفهوم ميكل جون الاثيني - الامريكاني ، وهو برنامج
لسنتين متكاملتين ، مركزاً في السنة الأولى على الاغريق وفي السنة الثانية على
امريكا ، ولكننا لم نجربه تماماً بهذه الصورة . فسنة بكاملها عن اليونان بدت
لنا شيئاً كثيراً ، وانكلترا القرن السابع عشر - أي ثورة البروتستانتين - كان
لها بعض الجاذبية الخاصة ، ولهذا وزعنا السنة الأولى بين الاغريق وانكلترا
وخططنا للسنة الثانية أن تبدأ بفترة الميثاق الدستوري في اميركا ، وان تنتهي
بالصورة المعاصرة .

وهكذا فإن البرنامج على نحو ما عرض للحصول على الموافقة بدا وكأن له
أربعة أجزاء ، وكل جزء كان مليئاً بالازمات والاضطرابات حتى أننا استسلمنا
إلى الاغراء بأن نصف البرنامج كدراسة للحضارة المتأزمة - ازمات أربع ،
فترات أربع ، وكما يبدو طريقة « تاريخية » غريبة . وقد تحملنا ، بمرح وبعدم

مبالاة ، الانتقادات القائلة بما اننا اخترنا الأزمات فأننا « ندرس الثورة ، كما كان عندنا بعض الفجوات الغريبة في البرنامج » التاريخي .

وكان تصويرنا التمهيدي بعيداً عن الرضى ، فحولنا التشديد تدريجياً عن الفترات إلى المشاكل أو المسائل أو الموضوعات . ولكن إذا ما قلنا (الحرب والسلم) أو (الحرية والسلطة) فأننا لم نشرح بعد عملنا بهذه الطريقة . انها ليست صيغة رديئة ، وقد تليق كغيرها ما دام الحياء أو الخوف من الضحك الصاحب للتواصل يمنعنا من قول ما هو قريب من القضية الحقيقية ، وهو أننا وصلنا بالمصادفة وبصورة طيبة إلى نسخة قيمة للفنهاج الاخلاقي الأساسي لحضارتنا .

يشكل الاغريق لنا حدثاً نموذجياً عظيماً مركزه المثير هو الحرب البيلوبونيسية كما يراها ثوسيديدس . فكل ما نقرأه ينير تلك المأساة . هوميروس في الصورة الخلفية أما اشيل وسوفوكليس ويوريبيدس فهم معلقون متمقون ، وافلاطون يتعظ . انها مجموعة فريدة من المغنين الجماعين للمقدمة الانسانية الاساسية في المسرحية . ونحن نكررها في كل ما نفعل . وهي المقدمة العظيمة لأنفسنا .

والحقيقة اننا لا نعبأ كثيراً بالقرن السابع عشر ، ولو أنه مثير وحاسم ، ولكن فيه نلتقط الخيط الثقافي الآخر العظيم لحياتنا . فهو يعطينا الكتاب المقدس الذي ترجم في عهد الملك جيمس ، وشكسبير ، وهوبس ، وملتون .

أما بالنسبة لأمريكا فإننا نعتمد الميثاق والدستور والقانون والحكمة والسلوك الاجتماعي القائم المعقد كدليل نسترشد به في محاولتنا فهم ما نحن بصدده . وقد تتبعنا هذا الدليل بتعثر ولكننا سنواصل الطريق بثقة متزايدة ، فنحن ، ان لم يكن بد من وصفنا ، أبناء القانون .

هذا هو تركيب منهاجنا . إنه سلسلة أحداث ، دليل مؤسسة . إنه عميق ومتشعب وأساسي ، ومناسب وحق تصاعدي .

أعتقد أنه من الممكن استبدال الحدث الاغريقي بسواه ، ولكني أشك في أن يقدم على تلك المحاولة من يلم بها ، فمن الممكن أن تختار التعاليم الدينية بطريقة أخرى ولكن الخسارة في الفوائد الثانوية ستكون كبيرة . ويمكن أن نرفض القانون كقلب السنة الأمريكية ولكن بشيء من التوضيح . وليس ما يمنع إجراء بعض التعديلات البسيطة أيضاً . وبوسعنا نحن أيضاً أن نفعل ذلك ، ولكن البرنامج عظيم كما هو ويتضمن قدراً كبيراً من المرونة .

وإذا اهتمنا بأن كل هذه الثقافة هي غربية وريفية وان مواطن العالم المعاصر يحتاج إلى معرفة ثقافة « أجنبية » فرداً سيكون جاهزاً ومؤلفاً من شقين : إن ثقافتنا الحقيقية هي ثقافة أجنبية بالنسبة لمعظمنا ، ولا يمكنك إدراك الثقافة الأجنبية إذا كنت لا تفهم ثقافتك .

وإذا اهتمنا بأن البرنامج يتغاضى عن الكثير مما له أهمية حق بالنسبة لتقليدنا الثقافي ، فيجب أن يكون الرد ، بالطبع ، الإقرار بذلك . فليس ثمة من بديل لهذا ولا يمكننا أن نضمنه كل شيء ، لأننا إذا حاولنا ذلك فستكون النتيجة تراكم مهتاج ، لا أمل يرجى منه ، بين أكادس المواد الدراسية دون استمتاع ودون فهم . فيجب أن نختار بدقة وألا نرحم في نبذ أشياء كبيرة .

أنحول الآن من مشكلة تركيب المنهاج إلى قضايا إمكانية تدريسه . فمهما كان المنهاج جذاباً ، فإنه لن يكون ذا نفع كبير إذا كان « تدريسه » غير ممكن ، أو إذا كان من غير الممكن إيجاد أساتذة لتدريسه ، أو تعوزهم الكفاءة لمواجهة

تحياته . دعوني أولاً أصف الاعتراضات الأساسية .

إن البرنامج يفتك حرمة المبدأ الأول للتدريس الجامعي القائل أن الخبير يجب أن يدرس ما هو خير به ، فعضو هيئة التدريس الجيد المنتمي لجامعة جيدة ، هو رجل اختار فرعاً من فروع المعرفة ليكون ضمن دائرة اختصاصه ، وأصبح اختصاصياً يمكنه أن يساهم في تقدم المعرفة . وهو يعرف عن دوره في هذا الحقل من الاختصاص أكثر مما يعرف أي شخص آخر . وحينما يدرس ، عليه أن يدرس ما يعرفه وأن يفهم الطلاب ما في قرارة نفسه وبصيرته . وهكذا يتعاون قدرسه مع عمله الآخر ولا يكون كله لهواً وتسلياً . وفي الوقت نفسه يطمئن الطالب بأنه يأخذ معلوماته أو تدريبيه عن مصدر موثوق به . فالخبراء يدرسونه وهو يتعلم منهم . هذه هي الدعامة التي يرتكز إليها التدريس والتعلم الجامعي .

ولكن منهاج البرنامج يحمل مصادر قوتنا ويتجاهل الخبرة . ويسترسل في معالجته من الملحة إلى المأساة والتاريخ والفلسفة ، ومن القديم إلى الحديث ، ومن الشاعر إلى القاضي . إن هيئة الأساتذة نفسها تدرس كل شيء وفي أغلب الأحيان يكون المدرس خارج نطاق اختصاصه . حتى ولو كان راغباً في التدريس فإنه يحتاج إلى الاستعداد ، ومعنى هذا أن يتخذ المدرس قراراً بإهمال عمله ، كبعثة . فارتباطه في التدريس يملأ كل وقته ولذا فهو يكف عن مواصلة أبحاثه لعدة سنوات . وتكون النتيجة خسارة للبحث العلمي وخسارة لمهري حياة المدرس ، كما أن الطالب يحصل على تدريس هواة . وهذا ليس له معنى .

قد يوجد بعض الأشخاص بالطبع ممن يرغبون في التدريس في مثل هذا البرنامج ، كالبعثة الذين أضلوا البحث أو ملوا منه ويرغبون في « التدريس » . وهؤلاء في العادة مغامرون خسرتهم الجامعة . وقد يكونون سعداء لكونهم يدرسون مطلق مادة في القسم الأدنى . ولكن الباحث الحقيقي ينتمي إلى

صفه أو حلقة الدراسية ويدرس ما يعرفه حقاً . وحتى لو أراد فهو لن يعرف تماماً ما يريد منه منهاج البرنامج أن يتعلم ليدرسه . وعلى كل حال فحسن اختيار مواد التدريس تسمح للطالب بالحصول على كل ما يريده من البرنامج ويكون تدريسه على يد خبراء .

هذا هو الحاجز القياسي ، ويبدو بأنه مرعب ، وهو كذلك . وربما كانت كلمة « الحاجز » مقلوبة . إنها أغنية الساحرة الاسطورية التي ليس في الجامعة من يسمعها دون أن تثير فيه الحنين . المعرفة والثقة والطمأنينة والوضع الشرعي غير المتبدل والجزيرة الضيقة الصغيرة والفئة القليلة المختارة ، ومنسجم خاص بنا ، والتعمق في البحث ، والاكتشافات . أعترف بأنني أنا أسمعها أيضاً فتغريني إلى حد بعيد ... حسناً ، هيء الشمع إذن لتسد به الآذان وتتحاشى سماعها ولتربط بصاري المركب ، وأصدر الأوامر المشددة ، وانطلق .

ومسألة الخبرة متصلة جوهرياً بنوع المواد أو الكتب التي يتألف منها منهاج كما تتصل بطريقة استعمالنا لها للحصول على الفائدة . واعتقد أن مناقشة هذه الأمور قد تلقي ضوءاً آخر على مشكلة الخبرة .

إننا نقرأ كتباً شهيرة ، كلاسيكية ، قطعاً ممتازة ، وقلما نقرأ غيرها ، وإذا ما أنكرنا أننا « برنامج للكتب الشهيرة » فلأننا لا نستعمل المبادئ المنظمة المختارة وربما لا نشارك في الادعاءات التربوية والافتراضات الميتافيزيقية أي ما وراء الطبيعة والتي أصبحت مرافقة لبرنامج الكتب الشهيرة . ولكننا نفضل الكتب الشهيرة على الكتب الأقل شأنًا .

وهذه ليست مجرد أفضلية بريئة للجودة الرفيعة . فالكلاسيكية (كما سألناها بغير دقة) التي نقرأها لها بعض المميزات المهمة بالإضافة إلى أنها مألوفة

عظيمة للعقل والفن . وبكل بساطة فإن الكلاسيكية تهرب من بيئتها المنتجة أو تسمو عليها ، فهي تحتفظ بوضوحها وأهميتها لدى خروجها من بيئتها . وهي متضمنة لذاتها ، انها عالم ذو اكتفاء ذاتي . وهي اللؤلؤة تستطيع أن تفيد من إطارها الزمني والمكاني ولكن اطارها الأحسن ليس محارها ، والواقع أننا لا نستطيع حق القول أنها تخص ذلك المحار .

وأنا لا أقول بأن الكلاسيكية لا تثيرها تلك الحالة ولا تستخدم المواد المتوفرة بين يديها وأنها ليست موقوتة بأوقاتها . ولكن استجابتها لما قد يثير ، هي استجابة على مستوى أعمق بكثير من مستوى الأشياء السطحية . وإذا ما بقيت على السطح لزالت معه ، وقراءتها في المستقبل تستوجب إعادة بناء ما قد زال واندثر . ولكنها إذا كانت أكثر عمقا فإنها تأخذنا حيناً نقرأها إلى ما هو أعمق من سطحننا ، الى مستوى أعماق الحقيقة . والبيئة التاريخية قد تفسر لنا أشياء عنها ولكن الكلاسيكية واضحة ومهمة بدون البيئة التاريخية لأنها ليست عملاً مرتبطاً بفترة زمنية محددة . ليس من الضروري أن تعرف شيئاً عن اليونان أو عن أفلاطون حتى تقرأ وتفهم وتستمع « بالجمهورية » فهي لا تحتاج إلى معرفة ماض عنها . ويمكنك أن تقرأ « الملك لير » وان تستمتع به ككتاب دون أن تعرف شيئاً عن شكسبير أو موطنه انكلترا . فقراءة أثر أدبي قد تخلق ميلاً إلى معرفة منشأه ، وإذا تتبعنا هذا الميل فقد يسهم في فهمنا للقراءة . وقد يلهمنا أيضاً ، لأننا إذا ما حولنا انتباهنا الى البيئة ، فقد نفسد تجربتنا وابعادنا بالآثر الأدبي نفسه . وإذا ما ارتكبتنا هذه المغالطة التاريخية ، فينبغي ، على الأقل ، ألا نرتكبها قبل أوانها .

هذه نقطة مثيرة للجدل ولكنني لن أستمرفيها ، فلقد قلت ما فيه الكفاية لأشير إلى أن استعمال البرنامج للكلاسيكية ليس « تاريخياً » ، فنحن نهتم بحقيقة الفكرة أو صوابها أكثر من اهتمامنا بتاريخها . وسواء أكان أفلاطون

مصيباً فيما يقوله عن مهنة الاستعراض المسرحي أم لا فقله أكثر أهمية من معرفتنا لماذا قاله ، بل هو أهم لنا في هذه المرحلة .

ولكن بالإضافة إلى كون الكلاسيكية منفصلة عن بيئتها التاريخية فهي غير خاضعة للبيئات الانضباطية المختلفة التي تنزع الجامعة إلى تصنيفها فيها . فجمهوريات أفلاطون مثلاً تخص قسم الفلسفة وهناك تأخذ مكانها في حقل الفلسفة تسبقها ما قبل السقراطية وتلتها أعمال أرسطاطاليس فتشير إلى أن هذا له صلة بهيجل وذاك له صلة ببلوتينوس ، مصدر هذه الحركة وكبش فداء تلك . وبالنسبة إلى « الفلسفة » فالجمهورية قد تنقلص إلى « الخط المنقسم » و « صورة الجيد » مع المرور مروراً عابراً بمعظم المواد الباقية على أنها ليست ذات أهمية فلسفية . ويمكن للأقسام الأخرى أن تأخذ ما تبقى من هذه المواد . أو لناخذ الالياذة مثلاً . فهي باليونانية ، إذن فهي تخص الدائرة اليونانية . هي ملحمة ، إذن فقد تخص أيضاً الأدب المقارن أو كل من يأخذ الملحمة ضمن دائرة اختصاصه . وتقتضي دراستها أن نأخذها في هذا السياق ، لكونها ضمن هذا النظام الترتيبي . وكل أستاذ تابع لدائرة من الدوائر ، ولكل دائرة حقل اختصاص ، وكل ما نقرأه « يخص » حقلاً واحداً أو أكثر . وإذا ما أردنا « تدريس » كتاب فمعنى ذلك أننا نبدو وكأننا ننتهك حرمة حقل بدون إجازة ، وننتهك جريمة أكاديمية .

ولكن الكلاسيكية تتهرب من (التخصيص) في بيئة انتظامية . ويمكن أن تصنف هنالك ولكن لا حاجة إلى ذلك . فالمؤلف الكلاسيكي لم يكن عضواً في النقابة أو في الفرع النظامي الذي يدرس آثاره الأدبية . وهو لم يكتب كتابه للاسائدة مها كانت أمانتهم في اقتباس مواد الكتاب . انني في الحقيقة لا أعارض فكرة الاقتباس لأغراض البحث والدراسة ، وبلا ريب يجب ان يكون هناك اقتباس ، ولكنني أعارض غطسة المقتبس الذي يعتقد بأنه ما دام مولعاً بانياب الفيل ، فالقيل بكليته هو ملك له . واني أشك فيما

إذا كان جامع أنياب الفيلة يقدر الأفيال كما نقدرها نحن .

وإذا القينا نظرة إلى قائمة كتب المطالعة عندنا لظهر لنا بسرعة أن ما نقرأه مستقل عن البيئة التاريخية أو الانضباطية . ويمكن مواجهتها مباشرة . انها مقروءة ، و (غير تقنية) وبدون تعقيدات لا مبرر لها . انها لا تحتاج إلى وساطة المؤرخ أو انضباط الحبير .

وبالطبع نحن لا نقرأ سلسلة من الآثار الكلاسيكية المنفصلة المفككة . فنحن نطور بيئة ثابتة لنا . نبدأ ببرودة في الالياذة ولكن كل شيء بعدها يقرأ ببيئة مستمرة مفعمة بالتبصر والأسئلة والأفكار . ومن متع البرنامج ، الشعور النامي بالملاقات والارتباطات كلما تقدمنا فيه ، فكل كتاب يوحى بنموذج جديد أو ينمي نموذجاً مألوفاً . وما نقرأه مرة يبقى دائماً معنا ، وكل شيء يصبح ذا صلة بكل شيء آخر . ووحدة البرنامج هي البيئة الحقيقية لكل عمل ، كما أن اللحن هو بيئة النغمة الموسيقية .

ومحور هذه المناقشة بين علاقة ما نقرأ في البرنامج والبيئة التاريخية الانضباطية ، هو أن النماذج المألوفة من خبرات الجامعة لا علاقة لها بالتدريس في البرنامج ، ولا تحتاج خبرة في الكتب المينة التي ندرسها . انها تتطلب من المدرس ذكاء ومقدرة على القراءة وبعض الفهم لعملية التعليم .

والحقيقة أنه لا يوجد غموض في هذا . دعني أعطي مثلاً عما يتضمنه هذا القول .

نأتي إلى لويثان (Leviathan) من أعمال هوبز . ولقد قرأنا الفلسفة اليونانية بما في ذلك تاريخ ثوسيديدس (الذي أحبه هوبز وترجمه إلى الانكليزية) . ظهر لويثان في عام ١٦٥١ . وكان هوبز لاجئاً من الثورة والحرب الأهلية وكان مستجيباً إلى ما كانت تعانيه انكلترا من اضطراب وتخريب . لا شك في ذلك .

ولكنه يحلل ، ويشخص الداء ويصف الدواء بعبارات شاملة . ماذا يجب أن نفعله بلويانان ؟ هل من الضروري أن نعرف شيئاً عن الحرب الأهلية ؟ عن جيمز وشارل ؟ عن البرلمان وعن بيم ، عن ونتوورث وكرومويل ؟ انه لمتع أن نعرف شيئاً ، فليس في ذلك ضرر ، ولكنه لا يساعد كثيراً ، وهو قبل كل شيء غير ضروري . والتصريحات العامة التي يدلي بها هوبز عن أسباب النزاع وعما هو ضروري للسلام ، يشتمل على مناظرة منطقية . وإذا ما أردنا أن « نطبقها عملياً » على حالة ملهوسة ، أو أن نختبرها بناءً لأمثلة فاننا لا نحتاج أن نستعمل وضعه أو أمثلته . اننا لا نحتاج إلى القيام بمحاولة لايحاد معلومات عن القرن السابع عشر - ولو أنه يمكننا اذا ما أردنا وقد نزيد يوماً ما - لكي نختبر آراء هوبز العلمية . يمكننا وضع نظريته في بيئة يومنا هذا ، في منازعاتنا ، في محاولتنا لايحاد العلاج . وهذا لا يختبر نظريته فقط بفعالية أكثر مما لو اختبرت بمعرفتنا الضعيفة الثاقوية عن القرن السابع عشر ، ولكنه يساعدنا أيضاً على تفهم حالتنا بطريقة أفضل فيما إذا وافقنا هوبز أو لم نوافقه . وبالاختصار يمكننا أن نحرر لويانان من بيئة القرن السابع عشر التي كتب فيها ونضعه في بيئتنا . عندئذ تكون الصلة الوثيقة لا مفر منها .

وفوق ذلك فإن لويانان هو محاولة هوبز الثالثة للكتابة حول هذا الموضوع . والطالب الذي يدرس هوبز يجد الاتجاهات المتعاقبة في الصيغة مثيرة ومثيرة . ألا يجب ألا نقرأ دوسيف (De Cive) أيضاً ؟ ونتتبع سير النمو ؟ ونتفحص أعماله الأخرى ؟ الجواب هو « كلا » بالتأكيد ، فنحن لسنا شديدي الاهتمام بهوبز إلى هذا الحد . (بعضنا قد يكون طلبة « محترفين » لهوبز وعندئذ نكون مهتمين جداً ، ولكن البرنامج ليس كذلك ، ونحن بحاجة إلى كبح جماح عواطفنا) . لويانان أكثر من كاف لنا ، ومادته مستقلة ولا نحتاج إلى قراءة شيء آخر أولاً .

وفوق ذلك فان هوبز شخصية بارزة في تاريخ النظريات السياسية . هل

نحتاج أن نعرف كيف ينسجم مع هذه الرواية ؟ وكيف هو متصل بلوك وروسو ، ببودان وغروقيوس ، بارسطاطاليس والقديس توما ؟ لا ، لا نحتاج الآن .

والواقع أنه لا مفر من ضرورة قراءة لويثان . فلماذا الصراع ؟ إنه أفضل مما كتب عنه . إنه واضح وقوي وخيالي وكتابته جميلة . فقراءته كما قد يقول هوزر هي « أن نقرأ أنفسنا » . فهل نحن هكذا ؟ هل هذا ما يجب أن نفعله ؟ ألا يمكننا التخلص من هذا ؟

الكتاب نفسه ، بيئة البرنامج ، بيئة يومنا الذي نحن فيه — هذا ما هو جوهرى . ماذا يقول ؟ هل هو صحيح ؟ هذه هي الأسئلة .

لنفكر بمثال آخر ، كتاب من نوع مختلف ، الالياذة . ماذا ينبغي علينا أن نعمل به ؟ وكالمعتاد فإنه يوجد عدد من الأشياء الفاتنة لا نعملها . الشعر ؟ ليس تماماً . في الترجمة ، ولو أننا مدينين للاتيصور بالشكر . القضية المنسوبة إلى هوميروس ؟ إنها تبقى لغزاً لنا . تركيب الملحمة ؟ السؤال الشفوي — هل يمكن لشاعر يوغوسلافي أن يفعله ؟ هل كانت طرودة حيث قال أحدهم انه وجدها ؟ هل كان اوديسس دياً أم يهودياً ؟ متى حصلت ؟ من عبث بقائمة المراكب ؟ ماذا يمكننا أن نستخلص من وصف القبة التي لبست في الفارة ومنظر المحاكاة على درع اخيل (Achilles) ، وكتلة الحديد التي منحت كجائزة ، والمجزرة الانسانية على ركام الخطب ؟ نحن لا نتابع هذه الأسئلة اذ أننا لسنا سعداء الحظ إلى هذا الحد .

نحاول أن نقرأ الالياذة . فماذا نجد ؟ أولاً ، مدينة انسانية : جدراننا ، مزارات ، بيوتنا ، آباء ، أمهات ، اطفالاً ، أزواجاً ، زوجات ، ونظاماً داخلياً ، وطريقة للحياة . مقابل هذا نجد خطأ من المراكب على الشاطئ : حملة ، رجالاً

في بعثة ، قادة ، تابعين ، رفقاء ، متنافسين ، وبواعث مختلطة لقضية مشتركة .
وبين المدينة والمراكب ، نرى ميدان حرب ، مشهد الشجاعة ، الخوف ، القوة ،
الضعف ، الإرهاق ، الاحتمال وموتاً مؤثراً ووحشياً .

لماذا هم هنالك ؟ لأجل هيلانة ؟ لاسترداد الجبال المراوغ والاحتفاظ به ؟
لاستعادة بيت محطم بتدمير بيت آخر ؟ لتكريم المعاهدات ؟ لارضاء الطموح ،
لكسب الشهرة والغنيمة ؟ لماذا تحارب طروادة ؟ هل يجب أن تدافع عن ابنها
الضال ؟ هل تضرر الجور ؟ هل هي الضحية البريئة للمدوان ؟

لقد تورطوا بالحرب وتعبوا منها . يريدون أن يتوقفوا ولكن ليس
بإمكانهم . وهكذا يستمر التدمير ، وفي سيره نراه يمس كل علاقة انسانية
ممكنة ، ويشير كل عاطفة ، ويمتحن كل شخصية في المعسكر ، وفي المدينة ،
وفي الميدان ، نرى الانسانية في حالة حرب قدمر وتنتحب بائسة . قد ينمس
هوميروس قليلاً ولكن يفوته القليل .

اننا نعيش مع الالياذة لمدة أسابيع ، فتزول الغرابة ويزحف علينا سؤال
رهيب . هل تبدل أي شيء ؟ ألا نزال في السهل أمام طروادة ؟ هكذا نبدأ .

أي انضباط ؟ أية خبرة ؟ المشكلة الوحيدة هي أن نتعلم كيف نقرأ ، لنضع
هوميروس يدخل . هذا صعب بما فيه الكفاية . ليس أن نقرأ كلمات ولكن ان
نقرأ العقل . والحقيقة ان القراءة اليوم هي فن غير متطور . قد يوجد كثير من
التذمر المبرر حول كتابة الطالب ، ولكن قراءته ربما تكون اسوأ ، والنقص
أكثر خطورة .

إن هذا البحث عن الطبيعة التقليدية لمواد منهاجنا وكيفية قراءة تلك المواد
هو اجابة غير مباشرة على الادعاء بان البرنامج يعتدي على النظام الجامعي :

والخبراء يدرسون ما هم خبراء فيه . والتغيير مسموح به جزئياً فقط .
والبرنامج لا يتبع تلك القاعدة بمعناها المؤلف ولكننا لا نعتدي على تلك القاعدة
بمعنى ان نستخدم غير الخبراء للقيام بعمل الخبراء . والخبرة المألوفة لنظام الجامعة
غير واردة ، وليس لها علاقة بما يجب أن نفعله . البرنامج ليس المكان الذي
يستطيع فيه الخبراء تدريس ما هم خبراء فيه .

فالقضية إذن ليست ما إذا كانت الجامعة يجب أن تجيز برنامجاً يتعدى على
نظام تدريسها الأساسي ولكن ما إذا كان يجب أن تجيز وحتى تساعد برنامجاً لا
يطبق فيه هذا النظام . أو بعبارة أخرى فإن القضية هي ما إذا كان القسم
الأدنى ينتمي إلى الجامعة أصلاً .

وإذا كانت حجبى العامة سليمة ، فإن هناك ثغرة حقيقية في المنهاج بين
البرنامج الأول والبرنامجين الآخرين . والثغرة كبيرة بحيث تجعلنا نواجه مسألة
الانفصال الإداري والمادي برباطة جأش . ان الاتحاد هو من نوع عجيب
فالبرنامج الأول أو القسم الأدنى ، لا يحتاج إلى الجامعة ولا هو فكرياً
تابع لها - ولو ان التبعية ثانوية . فالجامعة تحصل على كل الفوائد . ولو تركت
البرنامج يؤدي عمله حصلت على طلبة أكثر ثقافة . وعندما لا تتركه يؤدي عمله
الحقيقي ، فإنها تستعمله كأساس للتجنيد وكمدرسة تحضيرية لشؤونها المهنية
الخاصة . فهي متدمرة ، سلبية ، وعاقبة . ومن الأفضل للقسم الأدنى لو ترك
مستقلاً . ولكن المجتمع الجامعي يكون أشد فقراً بدون . وعلى الرغم من كل
شيء ، فإن القسم الأدنى هو العامل المؤثر الثقافي الوحيد المعاند لها . وبدونه
فإن الجامعة تكون مدرسة حرفية معظيمة فقط .

ولكن القضية المادية ، ما دام البرنامج الأول يحتفظ بمركزه كجزء من
الجامعة ، هي جعل هيئة التدريس الجامعية تباشر تدريس منهاج البرنامج
الأول . واقتراحي الواقعي الأوحى ، هو التوحيد بين جوهر هيئة الاساقفة

الدائمين ، واعطاء انتباه أعظم لاستعداد اساتذة البرنامج الأول . قد يكون هذا غير كاف . ولكن المنهاج على كل حال قابل للتعليم .

ان البرنامج ، أي منهاجه ، صالح لأي كان ، ولجميع من يواجهون ضرورة الحياة في عالم اليوم . والواقع انه لن يكون متيسراً للجميع وأنتنا ننعم بمبدأ التسامح الذي يميز لنا ان نوجد كواحد من الاختيارات العديدة المتيسرة للطالب الملتحق الجديد . وبما أنه من غير المحتمل أن نكون قادرين مباشرة على حل مشكلة الأساتذة بطريقة تساعد أكثر من التوسع المحدود فأنني لن أتابع موضوع الجدل القائل ان كل ملتحق بالصف الجامعي الأول يجب أن يدخل برنامجاً مثل برنامجنا ، أو ان يطلب منه ذلك . فمن شأن القيود العملية ان تجعل التصارع مع بعض الحجب السخيفة غير ضروري .

وسيكون البرنامج مفيداً لكل واحد ، وربما مفيداً بصورة خاصة لمن هم أقل الناس احتمالاً في اختياره . فإذا كان القسم الأدنى نهائياً لكثير من الطلبة ، فقد يكونون أفضل بكثير لو انتسبوا للبرنامج من أن يطوفوا بمجموعة من المواد التمهيدية التقليدية . وقد يكتشف الكثيرون منهم بأن انتسابهم ليس نهائياً فالطلبة الذين يعرفون ما يريدون أن يكونوا ، والذين يفرهن عليهم أن يكرسوا سنواتهم الدراسية في القسم الأدنى ، إلى حد بعيد ، في الإعداد التقني لحقل اختصاصهم ، يستحقون العطف . لا يمكنهم ان يوافقوا على البرنامج ولو انهم بحاجة اليه . وفي هذا المجال ، تقع الملامة الكبرى على بعض العلوم ، ولكن من غير المحتمل أن يفعلوا شيئاً . انهم أقوياء ولهم أسباب عديدة تبرر ضرورة اختيار طالب الصف الجامعي الأول هذه المادة وقتلك وسواها إذا ما أراد أن يصبح كذا وكذا . انهم يشعرون بالأسف حيال ذلك ويتمنون لو أن شخصاً ما يضع دراسة تربوية حرة موجزة تمكن طلبتهم من استيعابها في وقت فراغهم . واعتقد بأنهم متسرعون أكثر مما يجب ولكنهم ربما يعتقدون العكس .

والبرنامج ، بالمناسبة ، ليس مفيداً للطلبة وحسب ؛ بل انه تجربة تعليمية
لهيئة التدريس ، وإذا ما اشتركنا جميعنا في تدريسه فقد نكتشف من جديد
معنى « الجماعة الأكاديمية » .

وخلاصة القول ، ان تدريس منهج البرنامج الأول أسهل من بنائه . فهو
لا يشكل مرحلة التدريب التمهيدية في الانظمة الأكاديمية ، لأنه « مغنوي » من
الناحيتين التوجيهية والنظرية . أما المواد فهي « كلاسيكية » واستعمالها الصحيح لا
يشمل الخبرة الأكاديمية العادية . وهو مبدئياً مفيد لكل شخص . فهو عن الحرية
التي يتمتعها بعنايته . وربما كان من الواجب فرضه على كل طالب ، ولكننا لسنا
مستعدين لهذا لا معدياً ولا فكرياً .

خاتمة

إن محاولة طويلة الأمد ، لتحسين نوعية التربية من شأنها أن تكشف لنا ، على نحو لا يستطيعه أي شيء آخر ، كم نحن ، كمجتمع ، مشبعين بأفكار ومواقف تتعلق بالفردية المتنافسة . والواقع أننا لا نفكر بالإنسان كحيوان سياسي ولا حتى نفهم معنى ذلك ، بل نفكر به بالضرورة كشخص خاص ، مخلوق كامل العقل والنفس والأهداف والحقوق ، مستقل ، وبطبيعة الحال ، مهيمن على نفسه . كل علاقاته هي علاقات خارجية قد تدخل لأسباب خاصة مبررة بشروط خاصة . وحتى حينما تهتز هذه الأفكار ، فإن المواقف تستمر ، ونفضل أن نرفأ البقع البالية بماطفة لا نؤمن معها في التخلي عن الأفكار المألوفة القديمة . فنحن شديدو التعلق بالأسلحة التي حاربنا بها بعض الممارك القديمة وربحناها . وإننا نعتقد بأنه حتى اعتقاداتنا الخاطئة قد أفادتنا ، وأنه من المستحسن التمسك بها عن الخطورة « بالفلسفة » .

وهكذا نبقى أفراديين ، وكأبناء الدولة المدنية ننكر أصلنا المولود ثم نتمتع بأزمة هويتنا الذاتية . إننا نبحث عن أنفسنا في كل الأماكن المفلوطة .

ونحن ، على نحو مميز ، غير مستقرين وأكفياء لممارسة سلطة التدريس . فنحن ، من جهة ، خلقنا طريقة للتربية الرسمية (الحكومية) على مقياس جديد ، ومن جهة أخرى ، إننا نقاوم إلى أبعد حد مواجهة التورط في الانهماك (الحكومي)

بتكليف العقل والخلق الفردي . ونعتقد ظاهرياً بأننا مأمونو الجانب إذا كنا لا نفكر بما نفعله، حتى أن شرح ما نفعله يبدو «استبدادياً». الحكومة (المدرسة؟) يجب أن تترك عقل الفرد وشأنه ، مع أنها في الحقيقة ، يجب أن تبيد العنصرية وما شابه ذلك . والخلص هو امبراطورية أخرى يجب كسبها بنوبة من شرود الذهن .

إن علاقة المجتمع والحكومة في ذهن المواطن هي من أكثر المشاكل العvisية والمهمة . ولا مجال للاسترسال في هذه القضية هنا ، ولكن يمكننا أن نقوم بتذكير عابر عن الديمقراطية والحرية .

فالديموقراطية ليست فوضى سياسية . إنها طريقة منتظمة ومعقدة للحياة وتفرض تنمية حالة العقل الملائمة لها ، فالحالة الذهنية هذه، وحدها دون سواها ، التي تستطيع أن تؤيد مؤسسات الديمقراطية ، لا يمكن أن تنمو نمواً طبيعياً بالإهمال . إن طبيعة الديمقراطية هي (طبيعة ثانية) أيضاً ، وتحتاج إلى تنشئة مدروسة . والالتزام بالديموقراطية معناه وجوب إعطاء المدرسة والكلية تفويضاً خاصاً وميزة خاصة .

الحرية هي ثمرة للعملية الناجحة لسلطة التعلم . الحرية هي قوة وهي أيضاً يجب أن تنشأ بطريقة مدروسة : إنها تركز على النظام وليس على الغزوة ، على العادة وليس على الحافز ، وعلى التفهم وليس على الرغبة . إنها مأثرة عسيرة .

إن الكلية الأمريكية اليوم تخون مهمتها إن هي لم تأخذ أعمالها الافتتاحية الديمقراطية بعين الاعتبار . وفي تنمية الحرية لا يمكن للكلية أن تترك عقل الطالب لرغباته الخاصة ، ولا أن تتخلى له عن مسؤولية خلق وإدارة الحالات المتصلة بتطوره . وعند هذه النقاط ، كما عند غيرها ، نرى أن مبادئ الفردية تحدث خراباً لروح وفعالية النمو البناء للمؤسسات وتؤدي بنا إلى حياة تتغير بسبب الضعف والنزاع بدلاً من القوة والفهم .

والجامعة المغامرة بتتبعها المعرفة هي معقل للفردية . ولكن مشاكلها المميزة لم تكن من اختصاصي هنا . ولقد تطرقت إلى الجامعة فقط من الناحية التي تشوه الكلية وتدمرها ، فلقد كانت الجامعة تعامل الكلية معاملة قاسية عنيفة ، وكانت الكلية تنام قلقة في أحضانها .

وتحتاج الكلية نفسها ، خاصة القسم الأدنى منها ، إلى بناء أساسي من جديد ، ولكنها قوية بوسائلها الكثيرة ، ومن المحتمل أن تنجرف نحو الخطأ تحت وطأة الضغوط المتلاحقة . وهيئة التدريس ، الوحيدة التي يمكن أن تنقذها ، هي مع الأسف المصلحة الراسخة التي تصعب زحزحتها . إنها تعمل عن اقتناع وعادة . ولكن ما خلقته ، وما تحافظ عليه ، هو إخفاق مشؤوم بالحدود التربوية والاجتماعية والإنسانية .

ولقد هاجم البرنامج التجريبي المشكلة من فروعها إلى جذورها ، وبيّن أنه توجد طريقة أخرى أفضل . والسؤال الوحيد هو هل يمكن أن تستمر وأن تنمو بوجه جهود المؤسسات السائدة ؟

إن النظرة العامة غير ميثوس منها . وليس من الواجب ، عند هذا الحد ، إحداث تغيير كلي يتناول أية كلية بالذات فيما يتعلق بخطط البرنامج الأول ، وإثماً ، وبدون ريب ، لكسب موطىء قدم نموذجي حيثما كان ذلك ممكناً . والواقع أنه ليس هناك من سبب يجعل كل كلية مجتمع ، أو كلية صغرى ، أو الكلية ذات الأربع سنوات ، أو الجامعة الحكومية أو الخاصة - قادرة في وقت قصير ، على أن يكون لها وحدة تعمل بالبرنامج الأول . فلكل مؤسسة على الأقل ، العدد اللازم من الأساتذة الذين يمكنهم القيام بذلك العمل ، وهذا كل ما تحتاجه . وهي ليست باهظة الثمن ولا معقدة ولا ممتوهة .

وإذا كان البرنامج قادراً على كسب موطىء قدم لإجراء تجريبية عادلة ، فسيثبت وجوده بطرق عديدة ، وقد يثبت في النهاية أن سلامة العقل والقبطة ، ناقلتان للعدوى .

الجزء الثاني

يتألف هذا القسم من تقريرين مختصرين عن البرنامج التجريبي أثناء عملية تكوينه . كتب الأول بعد السنة الأولى القلقة ويعبر عن الوجه المبدئي للبرنامج ، ويشرح محاولتنا الأولى في انشاء مخطط للنشاط الفعلي ، ويكشف عن النقاط التي واجهناها بصعوبات غير منتظرة وخيبات أمل .

أما التقرير الثاني فقد جرت كتابته خلال منتصف السنة الثالثة ، وهو يصف ويوضح التعديلات في البرنامج ويحرّب إلى حدّ ما ، أن يضع البرنامج في إطار أوسع للتحليل النظامي والنظرية الاجتماعية .

التقرير الأول المقدم إلى هيئة التدريس

أيلول (سبتمبر) ١٩٦٦

لقد مضى على وجود البرنامج التجريبي للكلية سنة واحدة ، غير أن الكلام بثقة عن نتائجه سابق لأوانه ، إلا أنه يبدو من المناسب رفع تقرير موقت غير رسمي إلى هيئة التدريس في بيركلي .

١

البرنامج هو سليل روحي مباشر للكلية الاختبارية التي أسسها وأدارها ألكسندر ميكل جون ، في العشرينات من هذا القرن في جامعة (ويسكونسن) وكان الدكتور ميكل جون ، ، بالفعل ، مراقباً مشاركاً بالمعاطفة للمراحل الأولى لتطور التغيير في (بيركلي) .

كان هنالك عدد من المشاكل تحتاج إلى حل قبل البدء بتنفيذ البرنامج . فالجامعة في (بيركلي) مؤسسة قوية معقدة ، لها حجم طلابي هائل ونشط ، وهيئة تدريسية واسعة واثقة بنفسها . وقد ظهرت خلال سنوات عديدة برامج ومخططات تدريسية تعكس مبادئ واحتياجات تربوية عديدة . ولقد تجسدت في صلب التشريع الجامعي متطلبات ومقاييس تربوية عامة . فلم يكن من المحتم الموافقة على برنامج جديد فقط ، بالاستناد إلى أهليته الأكاديمية ، بل كانت على الطلبة في مثل هذا البرنامج أن يتوافقوا مع متطلبات الكلية والجامعة .

وكانت المشكلة الكبرى منذ البدء نيل الموافقة الأكاديمية . وما لم تصادق هيئة التدريس على البرنامج ، فلن يكون هناك برنامج على الإطلاق .

وفضلاً عن الموافقة الأكاديمية ، فإن المشكلات تشمل المدرسين والميزانية ، والمكان . وكان على أعضاء هيئة التدريس التي تود الاشتراك في البرنامج أن يتحرروا لمدة سنة أو سنتين من مسؤولياتهم الإدارية ، كما كان يجب تحضير المال خلال مهلة قصيرة نوعاً ما . وكان يجب تأمين المكان في ظروف ندر فيها وجود الأمكنة .

وبالنظر إلى السابق فإن المصاعب التي واجهت العمل في انطلاقه لم تكن كبيرة جداً على ما يظهر .

الدرس واضح نوعاً ما : إن الجامعة الكبيرة المتعددة الأبنية يمكن أن تكون مرنة ومتفتحة لتقبل هذه الأفكار الجديدة ، وقد برهنت الإدارة على كل المستويات ، عن تعاون ودعم . وبالرغم من ضآلة قواها بالمبادرة في هذا المضمار ، فإنها لا تجدد نفسها - وهذا هو الواقع - معادية للتغيير . وفيما يتعلق بهيئة التدريس - فهي بالطبع القوة الكبيرة الحافظة على المسرح التربوي . فمارسات المعهد تعبر عن وجهات نظر هيئة التدريس ومواقفها إلى حد كبير . وهذا لا شك فيه ، إلا أنه عند اختلاف المبادئ حول النقاط الجوهرية التي يشتمل عليها البرنامج التجريبي للكلية ، فإن هناك اقتناعات عميقة تتعلق بالثقافة والتدريس .

وإدراكاً منا بهذا ، فإننا نقر بالجميل لهيئة التدريس في (بيركلي) للصبر والتسامح والروح المرحية التي سمحت لنا بها باستعمال حريتنا ضمن ممارسة قانونية .

إن أوضاع التدريس في الدراسات العليا والقسم العالي والقسم الأدنى تجابه الجامعة بواجبات وتحديات مميزة . فالتربية في الدراسات العليا هي ، في جوهرها ، تدريب مهني . فنحن نفشى نسيباً الطلبة الناضجين للدخول في نقاباتنا الحرفية فنهيتى ، لاستمرار أنظمتنا الأكاديمية الخاصة وتنميتها . وعلى مستوى القسم العالي اننا نعمل أيضاً قريباً من مصالحنا المهنية ، لأن القسم العالي يتميز ببسدا التخصص في موضوع دراسي . بل ان هذا المبدأ يهيمن عليه ، ومع أن التخصص هو ، بالطبع ، تحضير للعمل في الدراسات العليا ، فإنه مبدئياً ، ليس كذلك فقط . وإن ما نعتبره جزءاً مهماً من البرنامج الذي يعد لنيل درجة (ب . ع) هو أن يتابع الطالب التفهم تحت رعاية أحد الأنظمة الأكاديمية بعمق كافٍ كي يستطيع أن يستعوز على شيء من الأساليب والروح والمعاني المركزية والمشاكل التي يتميز بها . إننا لا نعتبر أن التخصص « يضع سدى » بالنسبة لأولئك الذين لا يتابعون العمل في الدراسات العليا في حقل تخصصهم . ونعمل هيئة التدريس « مهنية » في مستوى الدراسات العليا ومستوى القسم العالي ، وتدرس باهتمام وثقة . إنما القسم الأدنى ، الذي صمم له برنامجنا ، يقدم صورة مختلفة أصلاً . أما الالتزام بالاتجاه المهني فيؤجل بوجه عام . وهذا بطبيعة الحال هو وقت تحضير ، ولكنه من نواح عديدة ، أكثر دلالة على بلوغ أوج حالات التربية السابقة ، وقت تنسيق وإعادة تنسيق . وليس في القسم الأدنى تخصص ، ونحن نحاول (في أغلب الأحيان بدون جدوى) أن نتعاشى التخصص قبل أوانه .

إن القسم الأدنى هو الوجه الوحيد في التربية الجامعية الذي لا يكون أثناءه الطالب في الأصل تحت سلطة قسم من الأقسام ، ومع ذلك فإن تربيته - المواد التي يدرسها - تقدمها الأقسام . وبينما لا يكون من الضروري ازدياد اهتمام الأقسام بإغراء الطالب بأنظمتها ، فإن مواد القسم الأدنى والحالة هذه ، تميل

حتمًا لأن تكون - بصراحة أو بدون صراحة - «مقدمات إلى» أو «عناصر من» النظام الأكاديمي و عناصر منه .

ويمثل القسم - فضلًا عن ذلك - نظامًا . فأعضاء هيئة التدريس هم أعضاء في الأقسام . فنزلتهم ، وأهليتهم ، هي نظامية أصلاً ، وكلما كانت المؤسسة على نمط جامعي ، أو مدرسة للدراسات العليا ، أو موجهة للأبحاث ، كلما كانت الحالة مطابقة . وأعضاء هيئة التدريس يختارون لتفوقهم أو لتفوقهم المتوقع في مضار معينين ، وعندما يقومون بعملهم على أحسن ما يرام ، فإنهم يعملون بالنظام وضمن حدوده . هذا وصف وليس انتقاداً . ولكن النتيجة هي أن القسم الأدنى هو الجامعة الروحي ، تسوسه أقسام تستحوذ على أفكارها بكاملها أمور أخرى .

ليس قصدنا هنا أن نقدم تحليلاً مستوعباً آخر عن نواصص القسم الأدنى . فكلنا يدرك بأن هنالك شيئاً يسير خطأ . والخطأ لا يقع كلياً على المنهج الدراسي ، ولكن هنالك شيء نقوم به ، أو أهملنا القيام به ، يساعد على هبوط الصف الجامعي الثاني ، إلى خيبة الأمل والنفور والمرارة . هناك اعتراف واسع بأن طلبتنا الداخلين حديثاً جيدون جداً ، لقد كانوا تحت ضغط شديد ، وتحضيرهم هو أفضل مما كان عليه عادة . إنهم مستعدون للعمل الصعب ويهتمون بالمسائل الجدية . فالطالب باختصار ليس هو المشكلة .

وبطريقة سلبية نقول أن قضيتنا هي أن نعد بديلاً لنظام المقدمات الاختبارية للأنظمة الأكاديمية ، كالمبدأ التنظيمي في السنتين الأوليين . إننا لسنا نظاميين ، كما أننا لسنا بين بين . أننا غير نظاميين أو شبه نظاميين . إن موقفنا ، مع كل الصعوبات المترتبة عليه ، هو أن تربية القسم الأدنى لا ينظر إليها ، بل يجب ألا ينظر إليها من زاوية المهنة الأكاديمية .

إذا أخذنا ذلك جدياً ، فقد تفرزع آراء أخرى مألوفة . فأمل « الموضوع » .
إنه شيء لدى الأستاذ ، حتى ولو لم تكن له مشاكل ، إنه صنف أكاديمي ليس
إلا . إنه جزء من مضار يقوم أحد الأقسام عليه بسلطة مقلقة ، وأحياناً ينفرد
بها دون سواه . و « مادة الدراسة » هي نظرية إدارية خام لتدريس أحد الموضوعات .
ومن الطبيعي جداً ، والحالة هذه ، أن يختلط « أخذ الدروس » ، بالحصول
على التعليم .

ولكن ما خلا هذا الاقتراح العابر ، بأنه من الممكن وجود علاقات عميقة
ودقيقة بين « مواد الدراسة » و « المواضيع » و « الأنظمة الأكاديمية » فالصعوبة
بمواد الدراسة هي أن الطالب يأخذ أربعة مواضيع أو خمسة منها في آن واحد .
ومن الواضح أن هذا يتضمن تجزئة الانتباه والطاقة ، وقليلاً من ناحية التلاحم
والوحدة . وهكذا وبإلقاء قبضة محكمة على الطفل ، نطرح المادة جانباً ونخطط
لنصف سنة (أو لربعها) بصورة كلية وبدون تقسيم داخلي إلى مواد أو مواضيع .

والى الحد الذي سمعنا به لأنفسنا أن نحلم (بالجماعة) فقد شاهدناها بهذه
المبارات : عمل ذهني مشترك ، محاولة مشتركة للفهم بالتصارع مع المشاكل ذاتها
بواسطة نفس المادة . لم يكن هنالك (مادة) تعطى أو تؤخذ . كل شيء تحول
الى أن يصبح الطالب قادراً بازدياد على القيام بعمل ذهني طويل الأمد ، يكابده
باستقلال واستمتاع .

إذا شدتنا على أهمية الجوهر العام ، فلأننا نرغب في أن يكون من الواضح
أننا بتعاشينا المواد ، والمواضيع ، والصفوف ، فإننا لا نسمى الى الحصول على
ملجأ (يهتم به الطالب) أثناء سيره الخطر . فهناك برامج ومؤسسات مرتكزة
على ذلك المبدأ ، ولكن مبدأنا ليس واحداً منها .

٣

تميزت السنة الأولى بمزاجات سريعة القلب من قنوط ويأس وحمية وإعياء ،

من خيبة أمل وتجديد في الإيمان . كانت سنة توتر . ومن الصعب تحديد مدى ما سببته المشاكل الخاصة المتعلقة بالبداية بالعمل ، أو الدخول في عمل جديد ، أو ما هو موجود ضمن البرنامج .

وسرعان ما أدركنا مقدار الحماية التي يقدمها وضع الصف العادي للأستاذ . إنه يقابل صفه أيام الثلاثاء والخميس أو أيام الاثنين والاربعاء والجمعة لساعة كل يوم . فالطلبة يصلون ، يمشون قليلاً ، ثم ينصرفون ، والأستاذ هو المسؤول . إنه على أرضه الخاصة ، له الحرية الكاملة باستخدام الدرجات والرتب ، تحميه التقاليد و (الحرية الأكاديمية) من التفتيش والتدقيق الخارجيين ، حتى من التفتيش المدرسي . إنه مسؤول عن جزء يسير فقط من ثقافة الطلبة ، وما من ضرورة للاهتمام بها يحصل لهم في مكان آخر ، أو بما سيؤدي إليه كل هذا . إنه يواجه مجموعة أفراد كل أصنافهم غريب عن الآخر عادة ، وليس فيهم من ذاتية (الجماعة) إلا النزر اليسير ، وما من شيء يستطيع تحويل صف إلى جماعة قادرة على تنمية قوة ثقافتها المبنية على مبدأ الند للند وتطورها وتأكيدها إلا التدريس المتناهي في الجودة أو الرداءة . والموضوع ، بتعريفه النظامي ، يخوّل وضع صيغة للقضايا أو المشاكل تحدّد المسؤولية الملقاة على الأستاذ وعلى النظام من الوجهة النظرية . فالحالة النفسية المعتمدة لذلك هي حالة أكاديمية .

إلا أن هيئة التدريس لم تكن معزولة في برنامجنا كما جرت العادة . فكان كل منا معرضاً لبقية أفراد الهيئة عند نقطة ممارسة فن التعليم ، وكنا على اتصال مع الطلبة بطريقة مختلفة من الأساس . وكنا مدرّكين بأننا كنا مسؤولين كلية تقريباً عن ثقافة الطلبة . وكانت قضايا المشاكل الجوهرية ، كالحرب والسلام ، الحرية والسلطة ، النظام والفضوئ - تستحوذ على اهتمامهم بحسبوية ، ولم تكن الخلافات مجرد رموز أو شعارات أكاديمية . زد على ذلك أن الطلبة أخذوا بالتعرف على بعضهم البعض ، وتنمية شيء من الشعور بأنفسهم كجماعة لها

رغبات تستدعي التعبير والتوكيد .

لم يكن النزاع غير متوقع . مع انه كان من المدهش وجود نزاع لطيف أو تور بين البرنامج والعالم الخارجي ، والكثير منه تولد داخلياً - بين أعضاء هيئة التدريس ، أو بين الطلبة ، أو بين هيئة التدريس والطلبة . وكانت علاقاتنا الخارجية ودية ، وحياتنا العائلية مضطربة . كان كل شيء سليماً وممتعاً - (كل الانفعالات مبددة) - ولكنه من غير المستطاع ومن غير المناسب أيضاً أن ندلي بتفاصيل المشاغبات العائلية حتى إلى العالم الصديق .

ليس باستطاعة هيئة تدريس (بيركلي) إلا وأن تدرك الوحشة المتأصلة في الأعداد الكبيرة من الطلبة ، فالتمرد الفقي أو النزاع الجبلي هو ، بالطبع شيء قديم . ولكن ذلك دائماً مشكلة حقيقية ، وإننا نواجهها بشكل أشد إثارة ، ومن زاوية معرّضة للنقد . التربية تشمل الشروع بتعليم الأعمال التربوية المتطورة . ولكن هذا ليس بعملية غيبية عمياء ، فالأمور يجب أن يكون لها معنى . وليس بدون سبب ، أصبح عدد كبير من الشبان والشابات الأذكياء ، من ذوي الإحساس واللفظة ، أصبحوا يشكون في صحة واستقامة عقول من يكبرونهم سناً . إننا نطلب إليهم أن يسلّموا بإجراءاتنا وأنظمتنا الديموقراطية كأفضل وسيلة لخدمة المثل العليا للسلام والعدالة ، والحرية والمساواة . إنهم يرون أن هذه الإجراءات تقودنا إلى شرك حرب ضروس هي ، في أحسن الاحتمالات ، ذات أوراقي اعتماد أدبية متصدعة . إن الصفة المقيمة لقدرتنا على شراء ما نريد من البضائع التي تغدقها حياة الوفرة التي نحياها لا تستهويهم ، فهم يحدون ، أو يظنون أنهم يحدون ، خيانة المثل العليا كلها ، من قبل مرائين متعبين ، مسنين ، وتقليديين . فهم غير مستعدين للانضمام إلينا .

إن التربية ، في اطار البرنامج ، متعلقة رأساً بهذه الأمور . والطريق ليس سهلاً ، كما أن النتيجة غير مضمونة . ولكننا على الأقل متورطون في معارك العصر الكبيرة . فلن تكون هنالك دهشة إذا كانت الفئات التقليدية السياسية

- من أحرار وراдикаلين ومحافظين ويساريين ويمينيين - كلها غير ذات أهمية . فالمشاكل أبعد عمقا وهي تشكل تحدياً لفكرة المدنية و « النظام » وحق للقيمة العقلانية والترابط المنطقي ووضوح التفكير . وازاء هذا الوضع تصبح حق القضايا الشبيهة بكيفية القراءة والكتابة ، ميالة للتصورية أو الميتافيزيقية .

وكانت هناك « مجاهيات » خلال السنة . فقد شعر بعض الطلبة بأن الجسم الطلابي يجب أن يكون له نصيب في تكوين المنهاج ، وبينما جرت بعض المناقشات عن المنهاج بطريقة رسمية وغير رسمية ، فقد حفظت هيئة التدريس لنفسها حق اتخاذ القرار . ولدينا منهاج مقرر . والطلبة الذين يتمهدون باتباعه يجب عليهم أن يقبلوا بسلطة هيئة التدريس في تحديد موضوع الدراسة . فطريقة الاختيار الداخلي وتحديد الطلاب لتكوين البرنامج العسادي غير معمول بها . وإذا ما أخذنا مزاج جيل الطلبة الحالي بعين الاعتبار لوجدنا أن هذه نقطة صراع حتمي .

وبنفس الروح « السلطوية » التي تخضع الطالب لهيئة التدريس ، فإن هيئة التدريس رفضت أن يشهد أو يحضر الطالب اجتماعاتها الاعتيادية . وحوالي آخر السنة الدراسية ، وبعد اتخاذ قرار بعدم تجديد خدمة المدرسين المساعدين ، فقد تمسكت هيئة التدريس بهذا القرار على الرغم من الالتماس المقدم من الطلبة راجين فيه ان يترك الى المدرسين المساعدين مجال الاختيار في البقاء في البرنامج . وقد ترك هذا خدوشاً واحساساً غير وديين في كل مكان .

وبرغم كل شيء وبسببه ، فإن البرنامج لم يتمد آلام السنة الأولى وازماتها وحسب ، بل نجح في إنهاء السنة بروح عالية .

مسودة تقرير عن البرنامج

كانون الثاني (يناير) ١٩٦٨

الكلية في أميركا هي المكان الذي تمر به جميع المذاهب الحاسمة . أما في نظر الآباء فهي المكان الذي يخسرون فيه أولادهم . فالابن ، أو الابنة ، الذي يترك أهله ، وهو غير متيقن وفي حيرة ، في أيلول (سبتمبر) يعود اليهم لفترة قصيرة في كانون الأول (ديسمبر) وهو متأثر بأهواء جديدة وضائع إلى الأبد . أما في نظر الطالب ، فالكلية عالم أنداد بدون آباء ، وبداية مرحلة أوسع للمفكرين . وهي في نظر المجتمع الذي يوجد بها ويؤازرها ، كناية عن مؤسسة غامضة تُفقد فيها أجيال منمردة من المراقبين ، ويتخرج منها سنوياً راشدون أذكياء يقدرون الأشياء حق قدرها ومستعدون لأخذ مراكزم بين حماة المدنية .

إن المدرس يعرف بأن الكلية هي من أقصى ساحات القتال ضراوة . وليست مجرد مكان للمجاهبات بين الشباب والكمولة ، والشعور والمادة ، والنزوة والنظام ، والبراءة والتجربة ، بل هي المكان الذي تختبر فيه حيوية المجتمع الأساسية وتبرز قدرته في المطالبة وفي تسخير طاقته للمجتمع والتزاماته

الفتية . فالمجتمع هو الذي يأتي بنفسه إلى الكلية لإجراء المحاكمة العامة .
وهناك يجب أن يعرض قضيتها أمام هيئة محلفين تنزع إلى الشك وحق للعداء .
وهناك يجب أن يستعيد غاياته وأهدافه وقيمه وأن يوضحها ، ويجب أن يبرر
إذا أمكنه ذلك ، تفسيراته الشائعة لهذه الأهداف ، ويجب أن يعترف بنقائصه
ويشرح ما يواجهه من صعوبات ويبرر الإجراءات التي يتخذها ، ويكشف عن
الفرص المناسبة للعمل الخلاق البناء . فالكلية هي المرحلة التي فيها يعود المجتمع
إلى وعيه الذاتي .

ومقدرة الكلية على جعل معنى للمجتمع الذي يؤازرها ، هي الاختبار
النهائي للحيوية الاجتماعية . وإذا لم نتمكن من اجتياز هذا الاختبار ، فهاكنا
متم أكثر من هلاكنا جسدياً . ولا يمكننا أن نبقى على وجود فجوات بين
الأجيال المتعاقبة . فالمجتمع في الكلية لا يحارب ببساطة من أجل بقاء الناس
وحسب بل من أجل بقائه هو .

ولم توصف الكلية الأمريكية دائماً أو حتى عادة ضمن هذه الحدود .
والمجتمع الذي يؤازرها يتوقع رجماً بالمقابل ، ولكن عادة على شكل
كفاءة عالية في المهن والحقول الأكثر تعقيداً ، ويراها الطالب تخدم احتياجاته
الخاصة . وقيل هيئة التدريس إلى الاعتقاد بأنها تواصل المعرفة وتنقلها . وكل
هذه الأهداف تجدها بعض المقاييس لتعبر عن ذاتها في الكلية . ولكنها تخفي
الحقيقة الأكثر أهمية . فقد جاءت الكلية ، أكثر من أية مؤسسة أخرى في
مجتمعنا الدينيوي « المتمدد الوظائف » ، لتملأ الثغرة التي تركها فصل الكنيسة
عن الدولة ، إنها تقوم ببعض أعمال الكنيسة الرسمية . هي مؤسسة البدء بالعمل
والثبوت . وأنه لمعجز منا أن نرى هذا وهو المسؤول عن الكثير من المقم في
الإصلاح الحالي للكلية . إنه لمعجز في الإدراك الحسي كما أنه عجز في المصعب
الحسي أيضاً .

إن المجتمع الذي يفرض هذا الواجب على الكلية لا يجعله واجباً سهلاً . فإنه يرسل إليها أبناء وبذات ساخطين خاب فآلهم . ومن المسلم به أنهم يأخذون مستوى عالياً نسبياً من البحوث المادية ، ولكنهم غير راضين ولا متأثرين بالمنزلة الرفيعة التي أسبغتها الحياة على آبابهم . إنهم شديداً الاضطراب لموضوع الحرب والعنصرية ، ويميلون إلى اعتبار هذه كتعابير مميزة للمجتمع الذي غرر بمثل العليا . وبقلوب فتية قاسية يرون الثغرة بين المثل العليا المعترف بها ، والتطبيق ، كإثبات للرياء ، ويشجبون ، بضيق صدر ، المحاولات « لشرح التعقيدات » على أنها مجرد قهبرير رسمي للدفاع عن « الوضع الراهن » .

وإذا ما نسي المدرس ، فإنه في هذه الحالة يتذكر من جديد قصة المدينتين - الدائم والموقت ، المرتني وغير المرتني . ويجب أن يعود إلى مبدأ الجماعة على أنه دائم مع الوقت وإلى نظام الأهداف التي ، في أي وقت معين من أوقاتها ، تعبر بنقص وبغير تلاؤم عن أشكال قوانينها الخارجية المنظورة . إن سر البدء في العمل هو الانضمام إلى المدينة غير المنظورة ، والتعهد بالمثل العليا والقوانين ، وليس مجرد قبول الممارسة الحاضرة . وباختصار ، فإن الطالب قد أدرك بعض الخرافات ، ويجب الآن أن يبدأ بالتموض . وهذا البدء ليس أساس الإعجاب والولاء والتعهد وحسب بل هو أيضاً الشرط المسبق للمخالفة الصادقة بالرأي . إنه يهيئ التفهم الذي بدونه لا ترتفع « المخالفة بالرأي » عن مجرد المعارضة .

إن الثغرة المرتية بين مثلنا العليا وأعمالنا تجعل واجب البدء في العمل صعباً جداً . وفي الوقت نفسه فإن فوضى العالم المنظور تفرض على الكلية ، ومن أجل مصالحها ، تنمية معطياتها الفلسفية . ففي مواجهة التحدي لاحتياجات تربوية ، قد تعيد الكلية تشكيل نظرية مترابطة وعاقلة لهذا الوضع .

ليس هنالك من شيء نحن بأمس الحاجة إليه أكثر من هذا . كنا منجرفين

دون تفكير على حطام الفردية التجارية القليلة العمق ، وما كان يبدو أنه يفيد الأب لم يعد يفيد الابن . فكل نظرية خاطئة ثمنها ، وما اتنا ندفع هذا الثمن الآن .

من الملائم والداعي إلى السخرية بشكل خطير ، هو أن الطلبة الذين يزعم سلوكهم عالم الراشدين أكثر من سواء ، يأتون إلى الكلية مزودين « بالفلسفة » التي هي إلى حد ما محاكاة ساخرة لمن هم أكبر منهم سناً . ليست حدادة الأفكار هي التي تصدم ، ولكن إلفة هذه الأفكار المزعجة . ايفان يجابه سمير دياكوف . هل لنا أن نعيد النظر في البنود القياسية ؟

« اللغة الوحيدة التي يفهمونها هي القوة » . أما النفوذ والشرعية فلا معنى لهما ، وما من شيء غير القوة يكسو عريها بالبلاغة . أما المبادئ والحقوق ؟ فكلام منمق ما لم يكن هنالك كتائب من الأشخاص . وما القانون الدولي والفضيلة ؟ كل شيء يؤول إلى القوة . إذن لتكن قوة الطلاب ، وبرأيهم انهم بالغو الادراك والصحة .

« ثق بالاحساس ولا تثق بالمنطق والكلمة » . إذا بعت العقل أو اشتريته فان أولادك سيكرهون النقاش والتفكير . وإذا ما حولت الراديو والتلفزيون إلى التجارة فلا تشك من تعطيل التصديق . فالكائن الحي السليم يسعى للدفاع عن نفسه ، والعقل المهاجم ينقلب على الكلمة .

« كل من تمدي الثلاثين يكون إما ميتاً أو غير أهل للثقة » . ومن الذي تجاوز الثلاثين ويعترفون به ؟ وكيف ، على أية حال ، يمكن أن تتوقع من الصغير أن يقاوم تأثير صناعة مستحضرات التجميل الضخمة التي باعت الاعجاب بالشباب إلى الآباء الحزاني .

المحدرات ؟ انها استجابة واضحة وتقليدية لمذنية المستهلك للاخبار « ان ملكوت السماوات هو داخل نفسك » .

« انها حياتي » وهذا تطبيق سخيف فظيع لنظرية بدائية عن ملكية شيء لم يبتدعه المدعي ولم يغذه .

« يجب على كل واحد أن يتصرف على نحو ما يراه صحيحاً » . ويظهر أنه المبدأ الاخلاقي النهائي الذي يقذف ، بعدم اهتمام ، القانون والسياسة والتجربة والسلطة والمعرفة والتواضع ، وما شابه ، إلى صندوق قمامة التاريخ . هذا خروج على العرف الاخلاقي وبلاهة الاعتقاد بأن أخلاق الفرد أكثر استقامة من اخلاق الآخرين ، ويظهر اننا لا نرى في هذا تصويراً نموذجياً لحالة الحرب .

هذا طريق موجز لقائمة قصيرة . ولكنه يوحي بالمشكلة . فالطلبة لا يتعلمون هذه الأمور في الكلية ، بل هي في عداد حقائبهم حينما بأنوث إلى الكلية . انهم لم يخترعوها . هي هدية الهروب من الطبقة الوسطى .

يجب على الكلية ان تحول حالة العقل هذه - التي قلما يمكنها أن تدعم الحياة الخاصة القليلة الممتق والطفيلية - وتدفع بها إلى شيء قادر على تنمية وتطوير حياة المجتمع الديمقراطي . ليس هذا بواجب سهل . وليس واضحاً فيما إذا كانت الكلية لها الرغبة أو المقدرة على النجاح . ولكنه الأمل الأخير وهناك يجب دخول المعركة .

وهيئة تدريس الكلية ، لو كان لها صوت ، لرفعتنا باحتجاج ساخط مروع على هذا الوصف لوظيفتها . وقد تقول : « نحن لسنا كنيسة ، نحن لسنا معهداً للإصلاح الاخلاقي ؛ نحن لسنا السلاح الروحي للحكومة السياسية . نحن معهد مدني للتعليم العالي في مجتمع متعدد الوظائف . نحن لسنا كهنة مدينتكم الخفية . علاوة على ذلك ، هذه ديمقراطية ، والديموقراطية تركز على الفردية لا على

نوع توجيهكم للفكر - أجل ، النظام السياسي القائم على اخضاع الفرد الدولة . وعلاوة على ذلك ، من انتم ومن نحن حتى نصدر حكماً أو نتجراً على تعليم الفضيلة أو نفرض قيماً على الآخرين . لا ، شكراً ! نحن علماء مستقلون ، ولسنا من معاكم التفتيش ، نحن باحثون عن الحقيقة ، متواضعون ، ولسنا منقذين للأرواح . انه الاعتراض من أجل الاعتراض ، والقلق المذنب للمجتمع ، وبأس من خاب فألمهم ما لا شيء إذا ما قيسا بثقة النفس العنيدة لهيئة التدريس .

وإذا كان هناك من رد فيجب أن يبدأ ، على ما اعتقد ، بالحاج على التمييز بين فكرة الجامعة وفكرة الكلية .

ان الجامعة هي منظمة من العلماء والباحثين . فاهتمام الجامعة متعلق بالمعرفة . وقدريتها مهني وتقني ، ومتمركز في مدرسة الدراسات العليا . وسلطتها جذابة بحيث انها حولت الكلية إلى فلكها . إن كلية الآداب والعلوم أصبحت مجرد جزء من الجامعة ، شركة مهينة لعدد كبير من الأقسام الجامعية بمسؤوليات إدارية للتربية المتعلقة بمرحلة ما قبل التخرج . ولكنها خسرت الشعور بكل رسالة مستقلة . إنها تقيس نجاحها بعدد الطلبة الذين ترسلهم إلى الدراسات العليا ، وتزعم بأن تكون مدرسة إعدادية للهن ، أكاديمية كانت أو غيرها .

وقد المجرفت الكلية إلى هذا الحال لأنه لم تفهم أبداً ، ولم تأخذ معاني الديمقراطية بعين الاعتبار . أولاً ، ان الديمقراطية تفرض على كل واحد ، باسم الكرامة والحرية ، دعوة سياسية . وثانياً ، ان هذه الدعوة تتطلب تربية خاصة . ولكن الكلية الأمريكية أدارت ظهرها إلى هذه الفرصة السانحة ، كما أن تركيبها كمؤسسة ، بالإضافة إلى دور هيئة التدريس ونزعتها يجعل سيطرتها على هذه الفرصة بعيدة الاحتمال الآن .

وإحدى النتائج المترتبة على ذلك ، هي ان الكلية غير مستعدة ، وبشكل

مضحك ، لازمة التي تجدد نفسها فيها الآن . وإن مدافعها الفكرية مسددة إلى الجهة المعاكسة . وهي تنتظر من الإدارة أن تتغلب على القلق الطلابي الكبير كما لو كان مسألة تصرف رديء . وهي تقابل اتهامها بأن لا علاقة لها بالتربية ، بتجاهل رقيق للاتهام . وعندما تواجه أزمة أخلاقية وفكرية أعظم ، فإنها تقدم سلسلة مختلفة الألوان من مواد الدراسة في مواضيع تؤدي في النهاية إلى درجة الدكتوراه . ولا ترى أن هذا النوع من الإنقاذ هو طريق آخر للانسحاب ؟ بالنسبة إلى الكلية .

إن تجديد الكلية يمكن أن يبدأ بل يجب أن يبدأ بسنيتها الأوليين - أي ما يسمى بالقسم الأدنى . هنا يكون الطالب حراً نسبياً من الضغط المهني المباشر ، ولو أن بحثه شديد عن دور مهم ، وتوقعاته عالية . فهو مستعد لأن يقلب صفحة جديدة ، ولم تثبط همته بعد باللامبالاة باكتشافه أن مشاكله الهامة ، غير منهجية . وهو جاهز للتربية .

فضلاً عن ذلك ، إن الكلية هي أقل ثقة بمعالجة القسم الأدنى ببقية ثقتها في حياتها . إن البرنامج الرئيسي لا يزال عادة محددًا بسنوات القسم الأعلى ، والمعروف هو أن تربية الطالب الجامعية يجب أن تتضمن أكثر من اختصاص . ولكن ما هو هذا الأكثر ، ففضية غير واضحة والكلية مفتوحة للاقتراحات . واني اقترح ان نبحث هذه المسألة تحت عنوان : مشكلة البرنامج الأول .

اننا نحتاج الآن اثناء محاولتنا تمهيد الطريق أمام البرامج المهمة ، للتفكير في ما إذا كان الوقت قد حان لحل أو حتى لاسقاط نظام المتطلبات العام الذي يعطينا الصورة الخاطئة ، لا جوهر التخطيط التربوي . ولكن ماذا يحصل لو اسقطنا هذه المتطلبات ؟ فالطلبة وبأعداد كبيرة سيواصلون درس اللغات مع

أن الكثيرين لا يفعلون ، وقد يستمرون بالبحث عن مواد دراسية تتيح لهم الفرصة المناسبة لتحسين الوضوح والتأكد في كتاباتهم . إن متطلباتنا العامة هي بديل لنظام ارشاد تربوي جدي . وإذا شعرنا بأنه لا يمكننا اسقاط المتطلبات بطريقة مأمونة والاعتماد على النصيح والارشاد ، فإنه يجب أن نكون على الأقل مستعدين لطرح المتطلبات جانباً حيث تتدخل في شؤون برنامج أول مقبول . كما يجب أن نتفادى أيضاً زيادة المتطلبات على أساس هذا الغرض بالذات .

ولكن تمهد الطريق أمام البرنامج الأول لا يخبرنا عما يجب أن يكون عليه . فنحن نحتاج لأن نطبق نشاطاً تربوياً خلافاً على هذه المشكلة ، لننمي عدداً من البرامج المعقولة . إن النقطة الأساسية هي أن كلاً منها يجب أن يكون فعالاً بما فيه الكفاية بحيث يعطي ميزة لسنوات الطالب الأولى في القسم الأدنى وان يكون كل منها مميزاً عن التخصص في القسم الأعلى ولكن متمماً له أيضاً . ويوجد سوابق تقليدية هي: المدنية الغربية ، المدنية العالمية ، الإنسانيات المتكاملة والعلوم الاجتماعية المتكاملة ، ودراسات أمريكية . وهذه « المواد الجوهرية » قد تتوسع في مجالها وتعتبر « مواد مزدوجة » وقد تمتد على مدى سنتين من الزمن . كما يمكن تطوير دراسة حضارة أجنبية أو دراسات عن المنطقة مبنية بعمق على اللغات . أو الدراسات المنسوبة إلى المدنية . إن المشكلة الأولى للبرنامج ليست غير قابلة للحل . فهي ببساطة يجب أن يعترف بها على أنها المشكلة ويجب ان تمهد الطريق لتشجيع على إيجاد حلول مختلفة .

البرنامج التجريبي

البرنامج التجريبي ، الآن في سنته الثالثة ، هو برنامج أول . ويمكن أن نعتبره من الناحية التقنية « كقرار تعليمي » ، مثلث يمتد على مدى سنتين من الزمن . وباستثناء مادة واحدة خارجية كل فصل دراسي فهو يتضمن البرنامج الكامل

للطالب لمرحلة القسم الأدنى من سني تعليمه . ويعتبر مرضياً لشروط القراءة والإنشاء والعلوم الاجتماعية والانسانيات ، والتاريخ الأميركي ومتطلبات الثقافة . والمادة الخارجية تسمح للطالب أن ينفذ إما متطلبات اللغة وإما متطلبات العلوم أو متطلبات أخرى للتخصص في القسم الاعلى . والبرنامج محدد بمئة وخمسين طالباً ممن يدخلون الصف الجامعي الأول ، ويمحري اختيارهم جزافاً من بين طالبي الدخول ، ومزود بستة أعضاء متفرغين من هيئة التدريس . وإن لجميع الطلاب حق اختيار النجاح أو الرسوب .

وعلى الرغم من أن البرنامج اعتبر من الأساس ككل متكامل ، فانه من الممكن أن نميز مظهرين : منهاجه أو «موضوعه» ، وتركيبه البيداغوجي (علم أصول التدريس) . فكل منها هو جزء مهم من التجربة ولكنه أعتبر دائماً أن في إمكان التركيب العام أن يكون بديلاً لبعض من لا يوافقون على المنهاج الخاص والذين يرغبون في اختبار شيء على نفس الشاكلة ومنهاج مختلف تماماً . لهذا فلاني سأناقش كلا من مظهر منهاج البرنامج وتركيبه على حدة .

المنهاج

المنهاج - «ما ندرسه» - كان دائماً من أصعب مظاهر البرنامج فحراً . انه «موجه للمشكلة» يستعمل مواد دراسية مجمعة تاريخياً إلى حد ما ، بينما المشاكل أساسية ودائمة - أي أنها معاصرة بقدر ما هي تاريخية . ومقابل قاربغ الحرب والنزاع نرى رجالاً يكافحون لتحقيق السلام والحرية ، محاولين استئصال القوة لتحل السلطة الشرعية محلها ، ولتجسيد القيم الاخلاقية بنظام قانوني ، ولتوفيق الازعان إلى السلطة ومتطلبات الضمير والرأي الفردي ، ولكبح جماح العاطفة بالمنطق ، ولتذليل الفرور الهدام ، ولجمل الحكمة نافذة المفعول في الأمور الانسانية .

ان نبدأ بالاغريق وننتهي بأمريكا أمر لا يفيد إلا بتقوية مبدأ الحضارة الانسانية واستمراره كلما تطور في أشكال مختلفة مثبتة بتعابير مختلفة الأساليب . ولهذا فان الافتراض الأساسي هو أنه توجد مجموعة من المشكلات الجوهرية ، وان التربية التحررية هي العملية التي تصبح بها أكثر ارتباطاً وادراكاً وحساسية بتلك المشاكل .

أعتقد أن في هذا الكفاية بالنسبة إلى « الموضوع » . والآن التحول إلى بعض مبادئ المنهاج .

(١) يجب على كل شخص ان يدرس المواد نفسها . وهذه ضرورة عملية في حالة وجود مجموعة مشتركة من المحاضرات والندوات الدراسية . ولكنها أكثر من مجرد ضرورة عملية . انها شرط ضروري لتنمية الجامعة التعليمية بكل ما لها من سجايا مؤيدة . فالطالب الذي يختار الدخول في البرنامج يجد نفسه أمام منهاج مطلوب كامل لمدة سنتين وفوق ذلك ، انه برنامج محدد كلياً بحجم هيئة التدريس . ونحن نعتبر تركيب المنهاج أحد مسؤولياتنا المركزية ، ولا نعتذر عن توكيد حقنا في هذه النقطة . فهي تقريباً الخدمة الأساسية التي نؤديها إلى طلابنا .

وهذا يعني أننا غير متأثرين بالزاعات الحالية كي نسمح أو نشجع كل طالب على متابعة ميوله الخاصة ، أو أن نشجع الطلبة كمجموعة للاشتراك في تحديد المنهاج . وسوف يقضي الطلاب حياتهم وهم يخططون لمناهجهم التعليمية . أما في الكلية فإن مثل هذا التخطيط لا يزال من مسؤولية هيئة التدريس . أما من جهة الحث فان الطلبة مهتمون بمشاكل أساسية ، أما البرنامج الذي يعالج مثل هذه المشاكل بذلك فإنه يثير الميل والجهد ويحافظ عليها . وفوق ذلك فإن المشكلة الرئيسية للطالب ليست الميل وإنما المادة . وفي النهاية ان الطالب الصحيح البنية سيكون ميالاً إلى ما يجب أن يميل اليه ، لو عرف هذا أم لم يعرفه . ومشكلتنا

هي أن نحضر برامج تتضمن ما يجب على الطالب أن يكون مبالاً اليه . وإذا ما فعلنا هذا فلن توجد مشاكل حقيقية للعث .

(٢) يجب ان تكون قائمة القراءة المشتركة قصيرة . القراءة الجسدية هي تقريباً فن ضائع . والقراءة السريعة تحت الضغط تقتلها . وانه لمن الضروري أن نحدد حيوية التفكير والاستجواب والاعجاب بعملية القراءة ، وهذا يأخذ وقتاً . والطلبة يجب أن يمنحوا الفرصة للقراءة بخطوات متمهلة أكثر . وهذا معناه البقاء مع قائمة للقراءة قصيرة نسبياً ، تاركين وقتاً كافياً لكل قراءة ، وقراءة شيء واحد في وقت واحد . مثلاً ، نحن نصرف ثلاثة أسابيع من أربعة على جمهورية افلاطون . وكونها هي الوحيدة فقط التي نقرأها في هذه الفترة من الزمن ، فإن الوقت المتيسر يعادل على الأقل ربع مادة رئيسية . والمحاضرات ، والندوات ، والأبحاث في هذه الفترة تكون كلها متركزة على الجمهورية . وهذا يضيف إلى تجربة تربوية فريدة ، والبرنامج موضوع بشكل يوفر سلسلة متماسكة من مثل هذه التجارب - كثيفة ولكن غير متسعة ولا قلبي .

إن السرعة في القراءة هي دائماً قضية صعبة في الحكم عليها ، ولكن حالتنا تبقى مرنة بحيث أن الوقت التجريبي المين لعمل ما يمكن أن يُخفّض أو يُدّد حسبما نعتقد أنه مرغوب فيه .

نحن بلا ريب نواجه بعض القرارات والاغراءات الصعبة . والكثير من الأشياء المفيدة ليست على القائمة . فمئذنا افلاطون ، ولكن لماذا لا يكون ارسطاطاليس؟ ليس لدينا المزيد من يوربيدس؟ الفروس المفقود ، لماذا لا ولكن لماذا لا يكون دانتي؟ والإغراء دائماً يكون بزيادة أشياء مفيدة ، ولكننا مقتنعون بأن هذا هو الطريق الأقصر إلى الكارثة . ولا شك بأنه من الممكن ان تصاغ سلسلة من القراءات مختلفة تماماً عن سلسلتنا - ربما متساوية بفائدتها ، ربما أحسن منها مع انني اشك في هذا . ولكنه من غير الممكن صياغة قائمة من شأنها أن تشمل

كل اقتراح معقول ويبقى في نفس الوقت البرنامج التربوي مفهوماً وينجح في تحقيق غرضه . الاختيار ضروري ، ويجب أن يقاد بأفكار عن التنمية ، بما يتعلق بالاهمية والتنوع ، وبمجال واسع من الأفكار التي تكون عادة بديهية بالنسبة للمعلم . والتجربة توحى بالتعديلات .

منهاجنا إذن يأخذ له « كموضوع » مجموعة من المشاكل الاخلاقية والسياسية الدائمة . ويتخذ له قائمة قصيرة ومنوعة نسبياً من الأعمال الأدبية الكبيرة المستقاة من التراث الغربي ، وإلى حد ما متجمعة تاريخياً ، وبالفأ الأوج بدراسة هذه المشاكل في البيئة الامريكية .

وليس هذا المنهاج الخاص جزءاً متصلاً أو ضرورياً من فكرة البرنامج الأول . ويمكننا أن نتصور سلسلة الانحرافات عن تلك التي تحافظ على نفس الاهتمامات الرئيسية ولكن تستبدل كتبنا بكتب اخرى ، والذين يستبدلون « مجموعات » تاريخية رئيسية بما فيها مواد « غير غربية » ، والذين قد يحددون أساسياً عن المواضيع الاخلاقية والسياسية .

ولكن منهاجاً مشتركاً مقررأ ومصمماً من هيئة التدريس هو جزء أساسي من هذا المفهوم لبرنامج أول .

التركيب

يقطع البرنامج الصلة جذرياً مع شكل امتحانات الحياة التعليمية في الصفوف . ولكن المشكلة ليست مجرد تحرير الطالب من الروتين التقليدي وتركه حراً طليقاً . فالمشكلة بالأحرى هي لتوطد طقساً من شأنه ان يدعم ويشجع تنمية مجموعة من العادات الفكرية المتأسكة ، مع استعمال معقول وفعال ومستمر للعقل . ويجب أن تنقطع العلاقة بين « اختر المواد الدراسية »

و « الحصول على ثقافة » . ولكن شيئاً ما يجب أن يحل مكان الروتين القديم الهدام . فكما اننا نعتبر تنمية المنهاج من مسؤولية هيئة الإدارة ، هكذا نعتبر أن انشاء وصيانة بنية الفرص الثقافية والنشاطات والمتطلبات هي من مسؤولية هيئة الإدارة أيضاً . ان فن التعليم هنا ، هو الفن الذي يحافظ على البيئة والطقس الذي يساعد على تنمية القوى والعادات الفكرية . والمورد الرئيسي المتيسر ، بصرف النظر عن المنهاج نفسه ، هو ملكة التمييز والمقدرة ، والمشكلة هي تحديد التركيب فيما يتعلق بتطبيقه الأكثر فائدة .

ان البرنامج يستخدم ، بطريقته الخاصة ، أساليبه التقليدية : المحاضرات والحوار ، والكتابة ، والتشاور والمؤتمرات .

المحاضرات : على الرغم من اننا لا نعتبر المحاضرات على أنها الطريقة الرئيسية في التعليم فإن لها مكانة مهمة في البرنامج . والمخاطر مألوفة وظاهرة . إذ يمكن للمحاضرات ان تحول العمل من الطالب إلى المدرس وتشجع على السلبية . وتستطيع أن تشرح ما يجب على الطالب أن يسعى لإدراكه بنفسه ، وتشجع التشويش بين « الاعلام » و « التعليم » ، وتقدم الاغراءات إلى المدرس . ومع ذلك ، فإن الاجتماعات مع عدد كبير من الطلبة حيث يكون صوت الاسائذة مسموعاً ، تكون مفيدة شرط إدراك محتواها كما ينبغي . ولنا اجتماعان مقرران منتظمين من هذا النوع اسبوعياً (كل منهما مدته ساعة ونصف الساعة تقريباً) . ومن المفروض ان يحضرهما جميع الطلاب وجميع أفراد هيئة التدريس .

ان برنامج المحاضرات متناسق مع القراءات ومهمته الرئيسية هي اثارة وتعميق طريقة القراءة . ونحن نعمل بقواعد قليلة وبسيطة . اننا لا نحاضر عما لم يقرأ ، كما اننا لا نقدم صورة خلفية عادة أو معلومات اضافية . اننا نسمى ، بدلاً من ذلك ، لأن نسأل اسئلة ، وان نقدم استنتاجات مثيرة ، وأن نشهد ونعمق القضايا أو المشاكل المستترة في القراءة .

ولقد جربنا طرقاً مختلفة : فأحياناً يتكلم محاضر واحد طوال الساعة كلها تقريباً ، وأحياناً يتكلم محاضران لفترات أقصر ، وأحياناً حتى ثلاثة . وكانت لنا بعض المناقشات العامة . ويوجد دائماً فترة للأسئلة أو المناقشة مع هيئة التدريس وفي مثل هذه الحالة كان لهذه الفترة حق الأولوية . وكان للطلبة فرصة الاستماع إلى وجهة نظر جميع الأساتذة ، وبينما نحن لا نسعى بشكل مصطنع إلى الجدل فإنه يحدث بطريقة طبيعية .

ان برنامج المحاضرات المشتركة لا مفر منه . انه الفرصة الوحيدة التي نجتمع فيها كلنا ، انه يؤكد نمو المواضيع المشتركة ويُقوي وحدة البرنامج . انه يحافظ على عمل الاساتذة معاً إلى حد بعيد ويُعطي الطالب شعوراً بالعلاقة يتعدى أفراد حلقة الدراسة الخاصة . وكلما ظهرت مهمة المحاضرات بصورة أوضح ، تلاشى الضغط على الاساتذة بشكل واقعي . نحن لسنا ، إلا مصادفة ، خبراء أكاديميين بالمواد التي ندرس ، وأية محاولة لإعطاء محاضرات أكاديمية تقليدية تكون مضللة . ولكننا لا نستعمل المواد بالطريقة الأكاديمية العادية على كل حال ، والاساتذة يمكنهم بسهولة أن يطوروا بمساعدة كثير من حرية النقد الداخلي ، المقدرة على الاستجابة للمواد بشكل مفيد . ويوجد مجال لطرق وأساليب مختلفة واسعة . وباختصار ، فإن برنامج المحاضرات أصبح تحدياً متمماً للاساتذة وميزة مثيرة موحدة للبرنامج .

الحلقات الدراسية : ان الحلقة الدراسية هي فرصة مناسبة للمناقشة ضمن مجموعة صغيرة ، حول مواد البرنامج والأفكار المتعلقة به . بدأنا باجتماع واحد لمدة ساعتين اسبوعياً يحضره خمسة عشر طالباً ، ووجدنا ان هذا لا يفي بالغرض لأن خمسة عشر كانت مجموعة كبيرة ، ولأن اجتماعاً واحداً في الأسبوع لم يكن كافياً . ثم جربنا مجموعات من حوالي ثمانية طلاب ، كل مجموعة منها تجتمع مرتين في الأسبوع - مرة بوجود الأستاذ ومرة في غيابه - وهذا كان

أفضل بكثير مع العلم بأنه تبين بسرعة ان الاجتماع الثاني ، بدون حضور الأستاذ ، كان يحتاج إلى عناية أكثر . والآن نسمى إلى تجربة مجموعات من عشرة طلاب أو أحد عشر طالباً مع مزيد من الاهتمام بخصوص الاجتماع الثاني . ان تعقيد حالة حلقة الدراسة كبير لدرجة أنه ، مثلاً ، قضى الاساتذة ساعات باحثين عن الحكمة في التبديل من ثمانية إلى عشرة .

إن مسألة القدر المناسب متعلقة بالطبع بفكرة وظيفة الحلقة الدراسية - وعلى نحو أوضح بدور عضو هيئة التدريس فإذا كان هو الذي سيمحاضر بالفعل ، فلا توجد حكمة بتقليل العدد . وإذا أراد أن يسيطر على المناقشة وان يوجهها إلى مواضيع وأفكار يعتقد بأنها بالغة الأهمية ، فيمكنه أن يعمل مع مجموعة أكبر من الطلاب . وإذا كان ينبغي تشجيع الطلاب ليناقد أحدهم الآخر فإن المجموعة الصغيرة تكون مستحسنة . وقد يتحول البحث إلى اتجاهات لا يعتقد عضو الهيئة بأنها الأكثر فائدة . وعلى أية حال فإن مشاركته قد تأخذ طابعاً مختلفاً . والدور المسيطر لعضو هيئة التدريس معناه أن اجتماعي الحلقة الدراسية مختلفا الطابع جذرياً . فهل يجب أن يكون الغرض هو رعاية فن المناقشة بحيث أن حضور عضو هيئة التدريس يصبح غير ذي شأن بشكل متزايد ويصبح الاجتماعان متماثلين في الطابع ؟ هذا سؤال فائق في علم أصول التدريس . وهيئة التدريس غير متفقة تماماً على الاجابة ، مع أنه توجد موافقة عامة على أن الحلقات يجب أن تركز على القراءة الحاضرة .

ويظهر لنا أن الحلقة الدراسية المادية المقررة بدون حضور عضو هيئة التدريس ، تكون عرفاً مرجحاً يصلح لحالات غير حالاتنا . فهي تحمل الطلاب أثقلاً ومسؤوليات كثيراً ما يدهشون حينما يكتشفون المدى الذي يعتمدون به ، لغيبه املهم ، على هيئة التدريس .

الكتابة : يحمل البرنامج من الممكن التفكير بكتابه الطالب كنظام تربوي

مركزي مستمر لفترة سنتين من الزمن . ولو أنه يوجد بعض الخلاف في الرأي حول هذه النقطة ، فنحن بوجه عام لا نفكر بأن نحول الطلبة إلى « كُتّاب » . فاهتمامنا الأكبر يكمن في التمرن على الكتابة كنشاط يظهر العقل في حالة العمل ، ويساعد في تنمية الوضوح والتأسك والفهم . ومهما يكن فإن الكتابة بالنسبة لنا هي وسيلة قوية في علم أصول التدريس .

ونحن نتوقع أو نأمل أن يقضي الطالب ساعة على الأقل كل يوم في الكتابة - كل يوم ولمدة سنتين . ونحن نحدد له بحثاً مرة كل اسبوعين تقريباً ، ونطلب منه أن يكتب يومياً في دفتر يومياته ، هذه ليست يوميات خاصة . فعلى الطالب أن ينمي بعض الافكار الناجمة عن القراءة والمناقشة أو المحاضرات ويجب أن يكون دفتر اليوميات معداً لتدقيق هيئة التدريس فيه .

نحن نتجه باقتناع متزايد نحو البحوث حول مواضيع محددة بوضوح وبطريقة مفروضة . ونحن نكتشف بأن علينا أن نتعلم الكثير عن كيفية صياغة البحوث المعبئة حتى تزيد الامكانية لتصبح الكتابة ذات عمل منتج تروياً .

في الماضي ، كنا نرجع الأوراق مع بعض التعليقات والتصحيحات مكتوبة (مع الاحتفاظ بنسخة في ملف الطالب) وأحياناً كنا نناقش الورقة مع الطالب في لقاء فردي . ولكننا لسنا راضين عن هذه الطريقة . إن قراءة الأوراق تستغرق جهداً كبيراً ، والتعليقات المكتوبة ليست مفيدة أو فعالة دائماً . اننا سنبدأ الآن بتجربة اللقاءات التدريسية المنتظمة . اننا نعتزم أن نرى كل طالب مرة كل اسبوعين لمدة نصف ساعة نقرأ خلالها الورقة ونناقش محتوياتها معه . واننا نأمل بأن يوفر هذا مستوى فعالاً من الانتباه والتحليل والنقد . وتوفير هذا التداول الفردي المنتظم متعلق بتقريرنا زيادة عدد أفراد الحلقة إلى عشرة طلاب .

إن البرنامج الكتابي يزيد من إدراكنا لمشاكل العادة . فطلابنا مثلاً قد كافحوا بفعالية لمجاراة متطلبات المدرسة الثانوية . والعادة المعروفة هي التأجيل حتى لحظة موعد الحجاز عمل ما : تأخير القراءة ، تبني استراتيجيات في الكتابة ، القيام بجلسة للكتابة في آخر دقيقة ، وتنقيح هامشي عند الطبع على الآلة الكاتبة . أنه من الصعب ومن الضروري أن نطلع عن هذه العادة وأن ننمي غيرها . وربما كانت التجربة الحاسمة في الانتقاد القاسي للطلاب على مسودته الأولى وإعادة التفكير المتعلق بكتابة المسودة الثانية . ولكن هذا يحتاج إلى قراءة وتفكير مبكرين وكتابة مبكرة للمسودة الأولى . كل واحد يعرف أن هذا ما يجب عمله ولكنه أسهل أن يقال من أن يعمل . وكذلك يوافق كل شخص على أن الكتابة يومياً في دفتر اليوميات فكرة حسنة . ولكن يبدو أنه من الصعب جداً إيجاد ساعة كل يوم للجلوس وتجربة الكتابة . انها تتطلب خلقاً وترويضاً .

اللقاءات الفردية : لقد افترضنا دائماً أن نسبة الأساتذة للطلبة تحول دون انعقاد جلسات تدريسية خاصة ومنتظمة مع كل طالب . وكانت سياستنا أن نتبادل الرأي على انفراد مع الطلبة حين قدعو « الحاجة » . وبالفعل كانت هذه سياسة حكيدة ، ولو أنه من المحتمل ومن المهم أن الطالب الذي يحتاج إلى لقاء فردي قد لا يلاحظ . وقرارنا في أن نعالج البحوث على أساس اللقاء مع الطالب سوف يبدل هذه الحالة . سوف نرى كل طالب مرة كل اسبوعين . وإذا برهنت هذه الطريقة على صحتها لانتقاد الكتابة ، فقد نكتسب فوائد تدريسية خاصة أيضاً .

العلاقات غير الرسمية : منذ البداية اعتبرنا وجود مقر عنصرأ أساسياً للبرنامج . ولدينا نسبياً القليل من « الصفوف » أو الاجتماعات الرسمية ، ونحن نعتمد على العلاقات غير الرسمية والاتصال المباشر لتقوية الشعور في المشروع المشترك وجماعته . وقد عُين لاستعمالنا الخاص بيت مجدد عائد إلى

اخوية عند طرف حرم الجامعة وقد كان ملائماً لاحتياجاتنا . هو بقرب مبنى الاجتماعات العام الذي نستعمله لبرنامج المحاضرات ، وباستثناء المحاضرات ، فإن جميع أعمالنا الأكاديمية تجري في هذا البيت . وتمطى مفاتيح للطلبة عند الطلب ، والبيت متاح للاستعمال ليلاً وفي نهاية الأسبوع .

ومن الصعب علينا أن نفكر بالبرنامج بدون البيت . ولكن يجب الاعتراف بأن البيت كان وسيبقى مصدر خيبة أمل وقلق بالإضافة إلى التوتر .

ملاحظاتان عابرتان

(١) هذا الوصف أكد الحقيقة بأن المنهاج والتركيب حددتها هيئة التدريس ، وبأن البرنامج « مفروض » داخلياً . وهذا بالطبع يثير أسئلة حول « الحرية » و « السلطة » في التربية على مستوى الكلية ، وقد يبدو البرنامج رجعياً ومتسلطاً في روحه . أي أنه قد يبدو هكذا للذين لا يفهمون الحرية أو التربية . وانما أذكر هذه النقطة لأشير إلى أنني مطلع على هذا الاعتقاد الخاطئ . الحرية هي جوهر البرنامج .

(٢) في هذا البيان عن البرنامج التجريبي « كبرنامج أول » فرقت بين « المنهاج » و « التركيب » واقترحت أن فكرة منهاجنا ليست بالضرورة مبنية على الفكرة الأعم للبرنامج الأول . وبمعنى أوضح هذا هو الواقع . فيمكن إقرار منهاج مختلف ، ولكنني لن أكون صريحاً إذا لم أعبر عن اقتناعي المتعصب بأن منهاجنا قريب من أن يكون أساسياً لبدأ البرنامج الأول المهم . اني لا أعني بأن هذا الكتاب أو ذلك هو أساسي ، أو حق مجموعات من الكتب التاريخية المختلفة قد لا يمكن استعمالها . ولكن بالأحرى أن يكون البرنامج مهتماً بالمشاكل المركزية والاخلاقية والسياسية ، أو الاجتماعية ، وأن يكون مهتماً بالدخول في الدعوة السياسية العظمى .

ان توقعي ليس كبيراً في أن يكون هذا الرأي مقبولا إلى حد بعيد . ومع هذا فاني اعتقد بأن البرنامج الأول ، حتى بصرف النظر عن مسألة المنهاج ، هو مبدأ حيادي ومفيد . انه يشحذ ويوضح بعض وجوه القضية المتعلقة بطريقة معالجة القسم الأدنى .

مشكلة التوكيد

ان مصير البرنامج التجريبي المتعلق بالمعهد لا يزال يتطلب التحديد . و يوجد هنا سؤالان . أولاً ، هل البرنامج ، كطريقة لحياة تربوية ، سيجلب الجامعة كصيغة معقولة ومقبولة لتربية القسم الأدنى ؟ وثانياً ، هل يمكن للجامعة القيام باعباء استمراره وتوفير حيويته المتواصلة ؟

التقدير صعب . ان « برامج » القسم الأدنى التقليدية ، إذا جاز التعبير ، هي في الحقيقة غير مقومة ، فواد التدريس الفردية تتكفل بها الأقسام ، ومصداق عليها من قبل لجان من هيئة التدريس ، وفيما عدا ذلك فالتقويم قليل . نحن نتمسك على التقليد وابداء الرأي فيما يتعلق بهذا الموضوع . ويبدو أن البرنامج التجريبي ، كانهراف عنيف عن الممارسة التقليدية ، يحتاج إلى تبرير خاص ، ولكنه من الصعب التكهّن بما سيؤول اليه .

ومن بين المائة والخمسين طالباً الذي دخلوا السنة الأولى ، تسمون اتوا البرنامج ، وعشرون طالباً تقريباً تركوا البرنامج في آخر كل فصل دراسي . اكثرهم انتقلوا إلى البرنامج الاعتيادي وبعضهم ترك الكلية لأسباب شخصية مختلفة . ومن بين التسمين الذين اتوا البرنامج حوالي خمسة عشر دخلوا السنة الثالثة في معاهد أخرى ، وانسحب القليل لبعض الوقت ، وواصل الباقون دراستهم في بيركلي . وقد يمر بعض الوقت قبل أن نعرف مصيرهم في البرامج العائدة إلى القسم الأعلى وليس واضحاً ما سيؤول اليه ذلك .

اننا نشك في اجراءات التقدير ونتردد في التورط الخطير فيها. ومع ذلك فاننا ندرك انه إذا ما أريد للبرنامج أن يستمر ، فيجب ان يحصل على موافقة هيئة التدريس بالإضافة إلى التفويض الكافي إلى مرحلته الاختبارية. ولا بد من اعتبار البرنامج قضية حق ، وما عدا بسط تنظيمه العلمي والتبليغ عن التجربة ، فاننا لا نعرف حقيقة ما يجب عمله ، أو ما الذي سيطلب .

وفضلاً عن ذلك ، فإن مشاكل الاستمرار أو التوكيد معقدة لدرجة أنه ما لم نجد طريقة إلى حلها فلا ضرورة لإضاعة الوقت والقلق على التقييم .

المشكلة الرئيسية هي التزويد بالاساتذة : إن الصعوبة في تزويد البرنامج الأول بالأساتذة في مؤسسة كجامعة بيركلي ، خصوصاً برنامج أول كالبرنامج التجريبي ، كبيرة لدرجة انها تغري بالتخلي عن المهمة للأنسب في مؤسسات ذات التزام أولي إزاء التعليم في مرحلة ما قبل التخرج. ولكن بيركلي لها قسم أدنى ، وما تفعل به يمكن أن يكون له تأثير مهم على حرية معاهد أخرى لاجراء تجارب في محيط البرامج الأولى . ويجب عليها أن تمارس بعض القيادة في هذا المضمار . وعليها أن تبدي ليناً ، لأن المؤسسات الأخرى التي تجابه مشكلة الانتقال من معهد إلى آخر ، غير قادرة على ذلك .

وجوهر القضية هو أن هيئة التدريس الجامعية لا تميل بشكل طبيعي إلى تدريس البرنامج الأول المائد للكلية لأنه « غير نظامي » . يمكنها أن تقدم مواد دراسية ممتازة للقسم الأدنى تحضيراً للتخصص ، ولكن بصعوبة بالغة يمكنها عمل أي شيء آخر . وكل الضغوط ، شخصية كانت أو معهدية ، تحت هيئة التدريس على القيام بالبحث والتدريس المتعلق بالبحث الذي هو المهمة الأساسية للجامعة . ونوع التدريس في القسم الأدنى الذي نميل إلى الحصول عليه هو النوع الذي يمكن القيام به دونما انحراف عنيف عن البحث . ويبدو أن البديل هو إما ان نجند فرقة خاصة مستقلة من « اساتذة الكلية » أو ان نستعين

أكثر مما نفعله الآن بالأوجه المختلفة لحياة عضو هيئة التدريس حيث انه لا يتخذ دائماً وجهاً « تقنياً » وهناك أوقات يكون فيها نوع مختلف من التدريس منعشاً أكثر منه محيراً .

ان مشكلة هيئة الاساتذة المستقلة هي مشكلة قديمة ، وليس من هو متشوق لاتباع هذا الطريق ، وبالتأكيد ليس بمقياس كبير . ولكنه لا يبدو أنه من غير المعقول التفكير بعدد صغير من التعيينات الدائمة من رجال أذكاء متمرنين يصلحون لتعهد التدريس في مرحلة ما قبل التخرج ، ويكون من شأنهم أن يوفروا القيادة والنشاط .

وقد وجد البرنامج التجريبي أن الترتيب المؤلف من ستة من أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى فريقنا المؤلف من مائة وخمسين طالباً ، كان ترتيباً مرضياً . وقد يمكن لمعضو واحد من هيئة التدريس ، يعين بصورة دائمة في البرنامج ، أن يقوم بعملية تجنيد وتوجيه الاساتذة الموقتين (سنة أو سنتين) وان يوفر التوجيه للبرنامج ، ولو أن فريقاً أساسياً مكوناً من استاذين يكون أفضل بكثير . وان ستة تعيينات دائمة ، يمكنها الاستمرار بالبرنامج بحالته الحاضرة مع صف يبدأ كل سنة . ويمكن تجنيد الاساتذة غير الدائمين من هيئة التدريس الدائمة في بيركلي أو من معاهد أخرى .

ولكن كلمة « دائمة » تحتاج إلى بعض المؤهلات . ان التعيين لمدة معينة أمر ضروري . ولكننا لا نعرف المدة التي يمكن للمرء تحملها في هذا النوع من التدريس ، ولا المدة التي يبقى فيها منتعشاً . إذن فنحن نعود إلى التعيينات المزدوجة مع المرتبة والوظيفة الأكاديمية المختارة حيث تدعو الضرورة أو تتوفر الرغبة .

إن المشاكل المؤكدة هنا ، هي المتعلقة بتثبيت واستمرار البرنامج الأول

وإلى محبي المعرفة الذين يعظمون نور الشمس نقول ، ان التدريس الحقيقي للبرنامج الأول في القسم الأدنى هو بمثابة الانحدار إلى الكهف .

الحسين يوسف الدويهي

مكتبتى الخاصة

على موقع ارشيف الانترنت

الرابط

https://archive.org/details/@hassan_ibrahem

ملحق ، يوليو (تموز) ١٩٦٨

١ - الدروس الخاصة :

إن نظرتنا المبدئية كانت أن عدد طلابنا بالنسبة للأساتذة يحول دون الدروس الخاصة الفردية وأن علينا أن نكون جاهزين للمؤتمرات كلما دعت الحاجة . وكان معنى هذا جدول أعمال مؤتمر كثير الانشغال وإن على نحو غير منتظم ، مركزاً في الغالب على بحوث الطالب ، ولكننا لم نسع إلى مقابلة كل فرد بطريقة روتينية . وقد تحولنا في فصل الشتاء الدراسي من عام ١٩٦٨ إلى جلسات تدريس منتظمة للأفراد وبعد تجربة استمرت فصلين دراسيين اعتبرناهما بمثابة ميزة اقتصادية وأساسية للبرنامج .

وقد اعتمدنا هذه الطريقة عندما خفّض الازهاق نسبة عدد الطلبة إلى الأساتذة إلى ٢٠ - ١ . واقترحنا الالتقاء بالطالب مرة كل أسبوعين - وعقد عشر جلسات دروس خاصة كل أسبوع . وقد خصصنا من ٣٠ - ٤٥ دقيقة لكل جلسة ولو أنه بالفعل كانت تقطوع عن هذا .

كان الدرس الخاص مكرساً بكثريته لتحليل عمل الطالب الكتابي . وقد وجدنا - كما افترض أن يحدث كل واحد - أن أخذ رزمة من أوراق الطالب إلى البيت ، وقراءتها ، وتصحيح الأخطاء ، وكتابة التعليقات المراد منها أن تكون

تشخيصية ومفيدة، هي من بين التمارين الا فادمية الاكثر ككابة ومن غير جدوى .
وقد يصرف القارىء الحى الضمير ساعة يقرأ ويصحح بحثاً للطالب من خمس صفحات
بينما يصرف الطالب خمس دقائق ليطلع على التعليقات فيجنى بذلك فائدة ضئيلة .

إلا أن الوضع يختلف عندما يجلس الطالب والاساذ وفي يد كل منها نسخة
من عمل الطالب الكتابى الأخير ، للنظر فيها سوية . الاساذ يقرأها للمرة الأولى ،
سائلاً ومعلقاً كلما قرأ ، والطالب مجيباً وشارحاً وربما معطياً ورقته للمرة الأولى
قراءة موضوعية . ويمكن مناقشة كل خطأ أو صيغة تعبير توصل إلى فهمها .
ويمكن أيضاً للحوار أن يغطي مجالاً من الأسئلة المتصلة بالموضوع .

وأهمية هذه الجلسات هي أنها لا تحتاج إلى جهد . إنما الجدير بالملاحظة هو
اكتشافنا أنها تزيد في توفير وقت الاساذة ، لأن الاساذ لا يقرأ الأوراق خارج
جلسة اللقاء . كما أن برنامج توزيع المواعيد للجلسات يقوم مقام برنامج لساعات
المقابلة بالمكتب ، ويزيل كل احتياج إلى جلسات خاصة . فوقت هيئة التدريس
ثمين ، وثمانى ساعات اسبوعياً هي تقريباً الحد المتيسر للتدريس الفردي . وهذا
يتطلب التشديد على تحديد مقابلة من ثلاثين دقيقة حينما تكون النسبة ٢٥ - ١
تقريباً . وزيادة ١٥ دقيقة تشكل فرقاً مهماً ، وكلما انسحب طالب ازدادت
إمكانية تمديد وقت كل جلسة ، حتى ولو كانت الجلسة قصيرة نسبياً فهي ثمينة
إلى أبعد حد ، ونحن سعداء بالطريقة التي سار بها التدريس الخاص .

٢ - مساعدا الاساتذة

لا بد من الاستدراك هنا والقول بأننا لا نرغب في استخدام الطلاب المتخرجين
في البرنامج بصفة اساذة مساعدين كما يحدث كثير في القسم الأدنى .

تضمنت هيئة التدريس في سلتنا الأولى خمسة من الاساذة الدائمين وخمسة

من الأساتذة المساعدين ثم أوقفنا خدمة المساعدين . ونحن مقتنعون بحكمة هذا القرار .

أما الطلبة الخريجون فهم شبان وشابات لا تنقصهم الرغبة والقدرة . ومنهم الكثيرون ممن سيصبحون قريباً أعضاء في هيئة التدريس الدائمة وهم في هذه المرحلة من حياتهم يظهرون خصائص تميزهم كمدرسين موهوبين . ولكن حالتهم ومرحلة تطوّرهم تحول دون استخدامهم في برامج القسم الأدنى « غير المنتظمة » .

إن قسم الخريجين هو في الأساس مدرسة مهنية ، والطالب المتخرج يعد نفسه تقنياً للالتحاق بمهنة . ويمكنه بدون تحول خطير عن واجبه الأساسي ، أن يحصل على بعض التجارب في التدريس كمساعد على أساس العمل جزءاً من الوقت . ولكن هذا يحتاج إلى ترتيب وضع منظم بعناية ، بحيث يمكن استخدام قدرته المتطورة والتقنية . أما أن يطلب إليه تدريس مواد تقع خارج مضاره فطلب غير معقول . وعليه في هذه المرحلة أن ينغمس في مضاره ، فهو تقني شاب ، وإلا فلن يبقى طالباً خريجاً لمدة طويلة .

إن حسن استعمال ، أو سوء استعمال ، المساعدين للتدريس في التربية العائدة إلى القسم الأدنى يعد بالإجمال مشكلة كبرى تقارب الفضيحة . ويمكن تبرير استعمال التقنية المحددة ، ولكن تجاوز هذا واستخدام المساعد بحرية مطلقة في برامج القسم الأدنى ، هو إساءة إلى الطالب ومساعد الأستاذ معاً ، كما أنه إغراء يجب أن يقاوم بشدة .

٣ - السنة الأمريكية

مرّ صفان بالسنة الأولى من البرنامج ، ولنا إيمان وثيق بتركيبه وقيّمته . أما السنة « الأمريكية » فتعرض مشاكل أكثر تعقيداً . وليست القضية هي أن

الكتب العظمى لا تحتل مكانها المطلوب ، بل نحن هنا أكثر تعلقاً وانغماساً بالبيئة من السنة الأولى . أي أن اهتمامنا بأمريكا يختلف عن اهتمامنا باليونان أو بانكلترا الذي هيا لنا إطار دراسة الأفكار العامة . ولكن أمريكا هي المجتمع الحي الذي نسعى لفهمه الآن في ضوء الأفكار الأساسية التي تجسدها والقضايا التي تواجهها . ومن الإفراط في التبسيط القول أننا نتجه من العام إلى الخاص ، أو من النظري إلى الواقعي ، أو من اللاحدود بزمان إلى الزماني . ولكن هذا التباين يوحى بشيء مما نحن بصدده .

إن مشكلة المنهاج هي مشكلة تحديد . يوجد بالطبع ما قد نستمد منه من الأدب الأمريكي أو الفلسفة الأمريكية أو التاريخ الأمريكي ، ولكن من الخطأ بناء سنة ثانية تكون نسخة ضيقة عن السنة الأولى . ولا يستهويننا في اهتمامنا بالواقعي والفوري ، الوقوع في منهاج « للحوادث الراهنة » .

وللخلاص نتجه نحو القانون والمحكمة كأساس منهجي للسنة الثانية - وهذا حل يعتبر في حد ذاته مثالاً على الطابع الأمريكي المميز .

وللدستور مكانة مهمة وخاصة في الحياة الأمريكية . و « كمهد جديد » ، فإنه محاولة لتحسين الخبرة الأخلاقية والسياسية للعالم القديم في إطار صالح للجديد . ولقد أنتجت المحكمة العليا طائفة من المواد حافلة بالتفسير ، والتأمل ، والتفكير ، والمذاكرة ، والمناقشة ، والتقرير ، لها قابلية خارقة على النمو والتطور في حقل التربية . وقد أهمل هذا الوجه من « القانون » كصدر للتربية العامة ، وله بعض الصعوبات . ولكن دراسة المحكمة العليا هي دراسة للعقل أثناء عمله محاولاً معالجة المشاكل الواقعية والملحة في محيط يتطلب تبريراً في ضوء القوانين والقواعد والمبادئ والاهداف . إن إخفاقه وانتصاراته ، فوضويته وقبصره ، تعقيداته وبساطته ، كلها مستقفة . والمحكمة مضطرة ، بحكم مركزها الفريد ، لأن تعامل الخاص في ضوء العام ، وأن تعادل النظرية بالخبرة

— وباختصار إنها تفكر بما نعمله

ولقد حاولنا ، ببعض الشك وبناتج متنوعة ، أن نستغل القانون كأداة للتدريس في محاولتنا الأولى في برنامج السنة الثانية . وسوف نحاول مرة أخرى بمزيد من الثقة ، والعزم ، والخبرة .

وبالطبع فإننا لن نقتصر على استعمال المواد الدستورية والقانونية . ولكنها ستكون محط اهتمامنا لتنظيم عملنا .

٤ - المقرر الطبيعي

إن البيان الأكاديمي يقدم لنا الكيان المتعدد الأغراض من مكاتب وصفوف من ناحية ، ورواق السكنى أو مهجع الطلبة الداخلين من ناحية أخرى ، ولا شيء بينهما . والأول صالح لأسلوب التدريس في الصفوف العادية وغير صالح فيما عداه . والمركز السكني له نقائصه القريبة ، ولكن إمكانية استعماله كمركز له أهمية تربوية هي تحدٍ دائم .

وبما أننا نعتقد أن المقرر الطبيعي ضروري لتنمية البرنامج التربوي فإنه من المستحسن البحث في تحويل الرواق السكني واستعماله لهذه الغاية . وإذا ما أردنا للبرنامج التجريبي أن يصبح دائماً وربما أن يتوسع فإن موضوع وجوده في مجموعة من مهاجع للطلبة قريباً من حرم الجامعة يحتاج إلى دراسة .

وفي الوقت نفسه كان لنا ما يقرب من البيت المثالي في بيت الأخوية المهجور والقائم عند طرف حرم الجامعة . فهو يزودنا بمكاتب للإدارة ، وبغرف لجلسات المداولة ، وبقاعة للدرس ، وغرف عامة . ولا يسكن أحد هنالك ، ولكنه متيسر في كل رقت لهيئة التدريس والطلبة في البرنامج . وقد نوهت تقاريرنا بأن البيت ، بالإضافة إلى أهميته البنائية ، كان تقريباً مصدراً مستديماً للقلق . لقد

كان الجزيرة التي عشنا عليها على اختلاف تصوراتنا . لقد زدنا بمسرح لمرضى أدوار الحارس ، الكسول ، الطائش ، والنهاب . لقد كانت مشهداً للنشاط البناء والهدام .

لقد وضعت الآمال المبكرة عن الفردوس جانباً ونحن نقبل بهذا البيت اليوم ونقدره حتى قدره كما هو : فهو مركز معين للهوية والعمل ، مؤيد لمشروع مشترك ، ومختبر يوحى لنا جميعاً من أساتذة وطلبة على السواء ، بالمشاكل المتعلقة بمحاولة إنماء جماعة ذات تنظيم مشترك .

• - الدرجات ، النظام ، المسحوبون

إن تخيير الطلبة بين النجاح والرسوب في البرنامج يكاد يكون شاملاً . وأكثر طلبات الدرجات لفصل معين من السنة الدراسية كان نتيجة لوضع الطالب لفترة تحت التجربة للتأكد من أهليته وذلك عندما يسقط في مادة دراسية واحدة إلى ما تحت درجة (ج) . وبالطبع ليس للدرجات في القسم الأدنى تلك الأهمية التي لها فيما بعد ، وذلك بالنظر للدخول إلى المدارس المهنية أو التابعة للخريجين ، وقد يكون في إمكاننا أن نعطي خطابات تركية لأغراض مختلفة . ولكن الاختيار من غير ضغط جدتي من قبل هيئة التدريس هو علامة سليمة . وهيئة التدريس سعيدة جداً بهذا الحل لمشكلة الدرجات وبما تجمله ممكناً من نوعية التحليل والمناقشة والنقد .

إن قيمتها الرئيسية تكن في كونها ليست مجرد طريقة أخرى لوضع الدرجات بل في عدم كونها طريقة لوضع الدرجات على الإطلاق . وهكذا لو انزلنا إلى اتباع أسلوب (ناجح ، راسب ، متفوق) فقد يضع الهدف بأسره . إننا بحاجة إلى « لم ينجح » ولكن هذه شبيهة بلفظة « لم ينجح » - التي استعملناها نحن ونعتقد أن استعمالها واجب .

إن عدم استعمال نظام الدرجات يؤثر فينا بطريقتين - ويجب الاعتراف بهذه التأثيرات كما يجب مواجهة الاحتياجات حينما تكون شرعية . أولاً ، إن الدرجات هي جزء تقليدي من أسلوب الاثارة أو التحريض . وثانياً ، هي الوسائل العادية التي يصنف بها الطلبة لأغراض مختلفة .

إن الطالب وعمله معروفان جيداً لهيئة التدريس في وضعنا ، ويمكننا بسهولة أن نعطي تركيزات ذات معنى للنسج الدراسية والاستخدام والنقل ولأغراض أخرى . ونحن لسنا مدركين لأية عقبات لطلابنا حول هذا الموضوع . ولكن عدم استعمال نظام الدرجات يطرح بعض المشاكل الهامشية ، التحريضية ، النظامية ، أو « المعنوية » . المشاكل سلبية في نوعها . وبمعنى آخر ليس هناك بالحقيقة مشكلة حول أكثر الطلبة بما فيهم الموهوبون بصفة خاصة . وبرغم أن خبرتهم كانت عادة اعتبار « العمل الجيد » مطابقاً « للحصول على درجات جيدة » فإنهم يتكيفون بسرعة مع الحالة الجديدة ويزدهرون . وقد يجدون ارتياحاً حينما يجب أن يوجد - في كتاب يتمتعون بقراءته وفهمه ، في مناقشة موضحة ، في قطعة كتابية ذات معنى ، وفي إدراك التفاهم النامي والقوة . ولكن عندما نواجه الأشكال المحتومة من جنوح الطالب ، وحين نحاول الوصول إلى الاداة المألوفة لتثير جهداً أكبر أو لمعاقبة الكسل أو عدم المبالاة ، نجد نفسنا بدون سلاح . قد نفرض الحضور ، وقد نفرض البحوث ، وقد نحاول الاقناع ، ولكن قانوننا الوحيد هو « غير ناجح » ، والذي يعتبر عزلاً أو حرماناً من عضوية الجماعة . وأنه ليس من السهل معرفة متى يحصل هذا العمل المتطرف .

إننا في الحقيقة لا نعتقد بأن سلطة سحب الطلبة من البرنامج إذا ما حصلوا على « غير ناجح » لفصل من فصول السنة الأربعة له تأثير مهم على تنشيطهم . وإن العمل لمجرد تجنب هذا المصير ، لن يفيد كثيراً . ولكننا نعتقد أن استبعاد « غير ناجح » ضرورة لحماية سلامة البرنامج الذي يشمل

أعمالاً مقررة وضمت بدقة في جدول الأعمال . وحتى بين جمهور من الطلبة «المتطوعين» يوجد من يكتشف انه يفضل أن يحضر حيناً يحلو له ، وان يقرأ ما يحلو له وفي الوقت الذي يحلو له ، وان يكتب ما يحلو له . هذا ليس برنامجنا ، واننا لا نعتزم تحويله إلى هذا لدى طلاب يختارون الاستقلال التربوي . وحينما يمجز كل شيء آخر - ولا نود افساد روح البرنامج الايجابية بالمقاومة المستمرة للجنوح الهامشي - فان الاستبعاد يصبح ضرورياً . ومع هذا يجب ان نشير إلى ان استبعاد «غير ناجح» استعمل في الواقع على نطاق ضيق جداً . وان اكثر الطلبة الذين يصبحون ، لسبب او لآخر ، مستائين يقررون التخلي عن البرنامج المعروف ، واكمال الفصل الدراسي الذي هم فيه بكفاءة متناقصة ، ثم يغادرون بسلام بعلامة نهائية «ناجح» .

ومع ذلك ، فان مشكلتنا الأكثر إغاظه ، هي ماذا يجب أن نفعله تجاه بعض الطلبة البارعين نوعاً ، والذين يميلون إلى الاعتقاد بأن لهم طاقة ذهنية كبيرة ، والذين تعلموا كيف يحافظون على أنفسهم ضد التربية ، والذين عملهم رديء ونخب للأمل ، والذين يعملون ما يكفي فقط للاحتفاظ بالسمعة الحسنة في البرنامج . اننا نميل بشدة إلى استبعادهم ، ولكننا حتى الآن لم نفعل ذلك ، مع أنهم يعودون على أنفسهم بالزر اليسير من الفائدة ، ويميلون إلى اضعاف معنويات رفاقهم الطلبة ، ولا يفكرون في أمر هيئة التدريس .

لحسن يوسف (الأميني)

جسٹا بوسفٹ (اللموینی)

فہرست
جسٹا بوسفٹ (اللموینی)

صفحة

٧	. . . . .	اختبار في بيركلي
٩	. . . . .	تمهيد
١٢	. . . . .	مقدمة

الجزء الأول

١٩	. . . . .	١ - المدرس
٣٩	. . . . .	٢ - الطالب
٦٣	. . . . .	٣ - المنهاج الدراسي
٨٤	. . . . .	خاتمة

الجزء الثاني

٩٠	. . . . .	التقرير الأول المقدم إلى هيئة التدريس
٩٨	. . . . .	مسودة تقرير عن البرنامج كانون الثاني (يناير) ١٩٦٨
١٢٠	. . . . .	ملحق تموز (يوليو) ١٩٦٨

جسار يوسف اللواتي

آفاق جديدة

طموح كبير الى حياة أفضل ..

هذا هو الشعار الذي ترفعه الاكثريّة الكبرى من الشعوب انامية في عالم يموج بالحركة والانتاج والتقدم العلمي المذهل .

وهذا بالضبط ما دفعنا الى اصدار هذه المجموعة من الكتب المختارة من انتاج كبار كتاب العالم المعاصرين والمترجمة بمنتهى الدقة والأمانة ، لكي نفتح لقرائنا العرب نوافذ ثقافية مضيئة تطل بهم على آفاق عالمية ذات مستوى رفيع ، وتفتح عيونهم على مجالات جديدة للعلم والادب والفن لم يطالعوها من قبل ، وتأخذ بأيديهم ، وهم في أوج تطلمعهم وسعيهم نحو المستقبل المشرق ، الى المزيد من التفهم والمعرفة للعلوم والفنون الاجتماعية والسياسية والقانونية والاقتصادية والصناعية التي أوصلت الأمم من حولنا الى تلك القمم العالية من الرقي والتقدم والازدهار .

الناشر

جسار يوسف اللواتي

الشمس ٧٠٠ ق. او ما يعادلها